

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>Герасименко Т.Л., Ермолаева М.Е.</i> Современная ориентация на бизнес-культуру стран Азии и Африки в процессе преподавания делового английского языка в вузе	6
<i>Антонова Н.Н., Антонов Г.А.</i> Исследовательская деятельность как средство развития критического мышления старшеклассников.....	9
<i>Бабаева И.А.</i> Развитие научно-исследовательских компетенций на основе креативного мышления у студентов-магистрантов	15
<i>Безенкова Т.А., Андриенко О.А., Барыбина В.А., Никитина Л.А., Сорокина В.Ю.</i> Социально-педагогические технологии в работе с пожилыми людьми: опыт реализации.....	18
<i>Глазкова Т.В., Глазков А.В.</i> Психологическое консультирование как средство развития эмпатии у студентов – будущих психологов	23
<i>Ковалева Ю.А., Соляник В.В., Духовная А.О.</i> Обоснование выбора методики преподавания дисциплины «Обществознание» студентам СПО: аспекты формирования правосознания.....	28
<i>Мамедова Л.В.</i> Применение нейropsихологических упражнений в целях развития внимания.....	32
<i>Гордиенко Т.П., Марченко С.Г.</i> Педагогические условия, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности обучающихся на основе использования тренажерного комплекса	36
<i>Петряева Е.Ю., Агеева Н.С., Яшина И.А., Истомина А.Г.</i> Стратегии руководителей альтернативных образовательных организаций крупнейших городов России.....	41
<i>Рудь О.П., Поздеева Т.В.</i> К проблеме воспитания основ патриотизма у детей 5–6 лет в процессе игровой деятельности	47
<i>Рафикова З.И., Петриная А.В., Бакина О.С., Репп Е.Ю., Терентьев А.С.</i> Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание обучающихся сельской школы на основе историко-культурных традиций казачества.....	53
<i>Ротанова О.Н.</i> Трансформация институциональных оснований развития системы российского образования	59
<i>Суховская Д.Н., Гончарова Е.Н., Срибная Т.А.</i> Методологические особенности преподавания туристских дисциплин	64
<i>Сюй Цянь.</i> Исследование теории музыкального искусства для истории.....	69

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»

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
Сайт: spo-magazine.ru

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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. Акмуллы; **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., завкафедрой 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 РАН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчужева 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; **Мыскин 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: 30.09.2023 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>Шашишвили М.В.</i> Студенческий отряд как один из периодов успешной социализация молодежи.....	73
<i>Яковлева Г.В.</i> Сопровождение профессиональной деятельности педагогов ДОО в рамках «Года педагога и наставника» в Челябинской области: эффекты и перспективы	76

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Вэнь Сяо Цин.</i> Причины различий и сходств в стратегиях реагирования китайских и российских студентов вузов на комплименты с точки зрения прагматики	82
<i>Го Минсянь, Мавродина Ю.Н.</i> Развитие музыкальных способностей обучающихся хоровых отделений посредством изучения музыкально-теоретических дисциплин	86
<i>Живодёров А.В., Евдокимов И.М., Бареева Д.Р., Горovenko Е.С.</i> Шаги становления техники в гиревом спорте на этапе начальной спортивной специализации	90
<i>Кабаргина Н.В.</i> Приоритетные методы формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе дистанционного формата обучения китайскому языку.....	93
<i>Князькина Н.Х.</i> Обучение формам литературного театра на основе воплощения патриотического материала в музыкально-поэтической композиции средствами условного театра.....	99
<i>Ковязина И.В., Остякова Г.В.</i> Формирование тьюторской позиции у будущих педагогов в условиях вуза	105
<i>Ольшванг О.Ю., Колотнина Е.В.</i> Методы формирования мотивации к развитию иноязычной компетенции в условиях дистанционного образования: на примере медицинского вуза.....	109
<i>Бирюкова М.В., Коган Ю.Н., Смерчинская А.А.</i> Перевод с листа как языковая практика при обучении иностранным языкам.....	113
<i>Чернявская Н.Э., Коренева Е.Н., Киреев М.Н.</i> Теория и методика контекстуализированного преподавания и обучения в вузах искусств и культуры	117
<i>Курганский С.И., Туравец Н.Р., Уварова Т.А.</i> Педагогические условия формирования компетенции самопрезентации: на примере будущих музыкантов	122
<i>Ольшванг О.Ю., Давыдова Н.С., Дьяченко Е.В.</i> Формирование коммуникативной компетенции у иностранных студентов с использованием методики «Стандартизированный пациент»	126
<i>Семикин В.Ю.</i> Информатизация образовательного пространства школы в условиях реализации ФГОС.....	131
<i>Серебренникова Н.Г.</i> Использование интерактивных методов при обучении русскому языку как иностранному: на примере формирования компетенции профессиональной речи у студентов медицинского вуза.....	135
<i>Якунина О.Н., Скрипова Н.Е.</i> Организация пространства трудовой активности как эффективная практика экологического воспитания сельских школьников	140

<i>Сунагатуллина И.И., Пушкарева А.А., Мицан Е.Л., Чернобровкин В.А.</i> Характеристика цифровых образовательных технологий и их применение при развитии речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра	144
<i>Ткалич С.К., Ткалич А.И.</i> Применение инструментов преобразующего менеджмента для развития научной составляющей преподавания в аспирантуре и магистратуре педагогического профиля	150
<i>Федоринова А.Н.</i> Применение лексико-семантического поля «театр» в обучении китайских студентов русскому языку	156
<i>Серебренникова Н.Г.</i> Формирование коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку.....	161
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Исследования процесса формирования политического мировоззрения у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии.....	165
<i>Юлдашева А.Н.</i> Методика формирования читательской грамотности у слабочитающих младших школьников: аспекты применения текстов «Новой природы»	168

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Льонг Мань Ха.</i> Коммуникативные навыки английского языка студентов Университета Тан Чао в период международной интеграции: ситуация и пути решения.....	173
---	-----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Крылова А.П.</i> Организационно-методические условия формирования цифровых компетенций у молодых учителей иностранного языка.....	177
<i>Леонтьев С.П.</i> Трансформации педагогической практики в условиях внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.....	182
<i>Лесковченко О.М.</i> Взаимосвязь развития исследовательских умений и сформированности навыков самообразования студентов: теоретический анализ	187
<i>Лыкова Е.В.</i> Педагогические кадры для эффективной опережающей профессиональной подготовки	193
<i>Никитенко А.В.</i> Современное состояние профессиональной подготовки студентов творческих направлений в области фотоискусства в высшей школе	198
<i>Осипова Я.И.</i> Теоретические основания методики формирования «Я-образа» профессионала в системе высшего образования.....	203
<i>Цырульник А.Н., Денисенко В.И.</i> Апробация интеграционной педагогической технологии профессионального обучения изобразительной деятельности на пленэре студентов вузов художественных профилей.....	210
<i>Чернышев В.П., Клименко В.А., Чернышева Л.Г., Бородин П.В.</i> Коррекция взаимоотношений педагогов и студентов на основе ценностных характеристик предмета «Физическая культура и спорт» на современном этапе	216

<i>Юань Цзин.</i> Развитие методики формирования профессиональных компетенций: на примере обучения по специальности «Начальное образование»	221
<i>Ялаева Н.В., Садыкова Н.В., Кудинова Т.В.</i> Применение технологий адаптивного компьютерного обучения при подготовке студентов-юристов	226
<i>Ян Айцзя, Савенкова Е.В.</i> Использование методологии СОМЕТ при оценке сформированности профессиональных компетенций у обучающихся с нарушениями интеллекта в системе СПО	232

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Акчулпанова А.А., Ямалова Г.А.</i> Формирование гражданско-патриотической позиции у детей старшего дошкольного возраста средствами народной педагогики...	238
--	-----

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Буробина В.А., Полатовская О.С.</i> Особенности языковой игры в американском мультипликационном дискурсе	242
<i>Балаганов Д.В., Князева Е.Г., Романов А.С.</i> Функционирование когнитивной системы в условиях удаленного синхронного перевода	248
<i>Ван Наньнань.</i> Национально-культурная специфика концепта «деньги» в русском и китайском языках	253
<i>Галкина И.А.</i> Время в языковой картине мира германских народов: диахронический аспект.....	263
<i>Каксина Е.Д.</i> Феномен «дороги» в традиционной культуре казымских хантов (на материале обрядовых песен «Медвежья игрица»)	273
<i>Капустина Ю.А.</i> Роль концепта «женского начала» в литературе первой трети XX века: на примере «Александрйских песен» Михаила Кузмина	278
<i>Качанова А.А., Сабурова С.В.</i> Применение фразеологизмов при формировании речевой культуры русского языка у школьников	281
<i>Комкова Н.И.</i> Репрезентация стилистически дифференцированной фразеологии как способа отражения моральных и культурных ценностей поморов в прозе Б.В. Шергина	285
<i>Ло Хайюань.</i> Корпусный когнитивно-семантический анализ русского базового локативного слова «правый»	289

<i>Лю Найшо.</i> Взаимосвязь творчества Бальмонта с религиозно-философскими течением русской синкретической культуры Серебряного века: на примере темы Логоса и Дао в мифопоэтике природы ...	295
<i>Орешкова Н.Л.</i> Лингвокультурологический аспект в обучении китайским иероглифам.....	301
<i>Подгорбунская И.Г.</i> Параметрическая визуализация языковых пространств в английском, немецком и русском языках	305
<i>Розова О.А.</i> Заключительные модально-экспрессивные частицы в японской женской речи	310
<i>Соколова И.Г.</i> Особенности подтекста и двуадресность рассказа Гайдара «Голубая чашка».....	315
<i>Су Ливэй.</i> Литературоведческий анализ противопоставления концептов “просто-стихи” и “стихи-поступки”: на примере поэзии Е.А. Евтушенко	321
<i>Четверикова О.В., Новикова А.И., Козлова Г.А.</i> Концепт УЧИТЕЛЬ и средства его вербальной манифестации в повести Ю. Полякова «Работа над ошибками»	325
<i>Чжоу Синь.</i> Когнитивно-семантическое исследование эмотивных слов «радость», «восторг», «счастье»	331
<i>Юань Лиин, Хуан Ясинь.</i> Сопоставление русских и китайских эвфемизмов, определяющих физиологические особенности человека.....	336

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Богуславская А.А.</i> Телевизионный спектакль как зеркало общественных перемен и художественных инноваций.....	341
<i>Рунгш Н.А., Метелькова Л.А.</i> Экологическое воспитание студентов как элемент холистического подхода к обучению в рамках дисциплины «Иностранный язык»	346
<i>Шарова М.А., Шарова С.С.</i> Экзистенциальная проблематика в русской и франкоязычной культуре.....	349
<i>Ма Хаожань.</i> Становление системы подготовки вокалистов в Китае: аспекты взаимодействия национальных и мировых песенных традиций	355
<i>Майкова Н.С.</i> Методика использования электронных таблиц при изучении различных дисциплин в процессе обучения студентов решению задач с экономическим содержанием, обучающихся по направлению «Землеустройство и кадастры» профиль «Кадастр недвижимости»	360

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Gerasimenko T.L., Ermolaeva M.E.</i> Contemporary emphasis on the business culture of Asian and African countries in the process of teaching business English at a university	6
<i>Antonova N.N., Antonov G.A.</i> Research activity as a means of developing critical thinking among high school students	9
<i>Babaeva I.A.</i> Development of research competencies based on creative thinking among master's students	15
<i>Bezenkova T.A., Andrienko O.A., Barybina V.A., Nikitina L.A., Sorokina V. Yu.</i> Social and pedagogical technologies in working with elderly people: implementation experience	18
<i>Glazkova T.V., Glazkov A.V.</i> Psychological counseling as a means of developing empathy among students – future psychologists	23
<i>Kovaleva Yu.A., Solyanik V.V., Dookhovnaya A.O.</i> Justification for the choice of teaching methodology discipline “Social studies” for students of secondary vocational education: aspects of the formation of legal consciousness	28
<i>Mamedova L.V.</i> The use of neuropsychological exercises for the development of attention	32
<i>Gordienko T.P., Marchenko S.G.</i> Pedagogical conditions ensuring the life safety of students based on the use of a training complex	36
<i>Petryaeva E. Yu., Ageeva N.S., Yashina I.A., Istomina A.G.</i> Strategies of leaders of alternative educational institutions in the largest cities of Russia	41
<i>Rud O.P., Pozdeeva T.V.</i> On the problem of educating the foundations of patriotism in children aged 5–6 years in the process of playing activities	47
<i>Rafikova Z.I., Petrivnaya A.V., Bakina O.S., Repp E. Yu., Terentiev A.S.</i> Spiritual and moral and civil and patriotic education of rural school students on the basis of historical and cultural traditions of the cossacks	53
<i>Rotanova O.N.</i> Transformation of the institutional foundations for the development of the Russian education system	59
<i>Sukhovskaya D., Goncharova E.N., Sribnaya T.A.</i> Methodological features of teaching tourist disciplines	64
<i>Xu Qian.</i> Studying the theory of musical art for history	69
<i>Shashiashvili M.V.</i> Student detachment as one of the periods of successful socialization of youth	73
<i>Yakovleva G.V.</i> Support of professional activities of DPO teachers within the framework of the “Year of Teacher and Mentor” in the Chelyabinsk Region: effects and perspectives	76

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Wen Xiao Qing.</i> Reasons for differences and similarities in Chinese and Russian university students' response strategies to compliments from a pragmatic perspective	82
<i>Guo Mingxian, Mavrodina Ju.N.</i> Development of musical abilities students of choral departments through the study of musical and theoretical disciplines	86

<i>Zhivoderov A.V., Evdokimov I.M., Bareeva D.R., Evgeniy S.G.</i> Steps of formation of equipment in kettlebell lifting at the stage of initial sports specialization	90
<i>Kabargina N.V.</i> Priority Methods of Forming Communicative Competence in Primary School Students in the Process of Distance Learning Chinese Language	93
<i>Knjazkina N.H.</i> Training to forms of literary theatre on the basis of an embodiment of a patriotic material in an is musical-poetic composition means of conditional theatre	99
<i>Kovyazina I.V., Ostyakova G.V.</i> Formation of a tutor's position for future teachers in the conditions of a university	105
<i>Olshvang O. Yu., Kolotnina E.V.</i> Methods of formation of motivation for the development of foreign language competence in the conditions of distance education: on the example of a medical university	109
<i>Biryukova M.V., Kogan Iu.N., Smerchinskaya A.A.</i> Sight translation as a linguistic practice in foreign language learning	113
<i>Chernyavskaya N.E., Koreneva E.N., Kireev M.N.</i> Theory and methodology of contextualized teaching and learning in universities arts and culture	117
<i>Kurgansky S.I., Turavets N.R., Uvarova T.A.</i> Pedagogical conditions for the formation of self-presentation competence: by the example of future musicians	122
<i>Olshvang O. Yu., Davydova N.S., Dyachenko E.V.</i> Formation of communicative competence among foreign students using the “Standardized patient” methodology	126
<i>Semikin V. Yu.</i> Informatization of the educational space of the school in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard	131
<i>Serebrennikova N.G.</i> The use of interactive methods in teaching russian as a foreign language: on the example of developing professional speech competence among medical university students	135
<i>Yakunina O.N., Skripova N.E.</i> Organizing a space of labor activity as an effective practice of environmental education for rural schoolchildren	140
<i>Sunagatullina I.I., Pushkareva A.A., Mitsan E.L., Chernobrovkin V.A.</i> Characteristics of digital educational technologies and their application in the development of speech in older preschool children with autism spectrum disorder	144
<i>Tkalich S.K., Tkalich A.I.</i> Application of transformative management tools for the development of the scientific component of teaching in postgraduate and master's programs of pedagogical profile	150
<i>Fedorinova A.N.</i> Application of the lexical and semantic field «theater» in teaching Chinese students the Russian language	156
<i>Serebrennikova N.G.</i> Formation of communicative competence among foreign medical students in Russian language classes	161
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Studies of the process of forming a political worldview among cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy	165

Yuldasheva A.N. Methodology for developing reading literacy among low-reading primary schoolchildren: aspects of the use of “New Nature” texts..... 168

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Luong Manh Ha English communication skills of tan trao university students in the international integration period: situation and solutions..... 173

PROFESSIONAL EDUCATION

Krylova A.P. Organizational and methodological conditions for the formation of digital competencies among young foreign language teachers..... 177

Leontyev S.P. Transformations of pedagogical practice in the context of the introduction of digital technologies in the educational process..... 182

Leskovchenko O.M. The relationship between the development of research skills and the formation of students' self-education skills: theoretical analysis..... 187

Lykova E.V. Teaching staff for effective advanced professional training..... 193

Nikitenko A.V. The current state of professional training of students of creative directions in the field of photography in higher school..... 198

Osipova Ya.I. Theoretical foundations of the methodology of forming the “I-image” of a professional in the higher education system..... 203

Tsyurulnik A.N., Denisenko V.I. Approbation of the integration pedagogical technology of professional training of visual activity in the open air for students of universities of artistic profiles..... 210

Chernyshev V.P., Klimenko V.A., Chernysheva L.G., Borodin P.V. Correction of relationships between teachers and students based on the value characteristics of the subject “Physical Culture and Sports” at the present stage..... 216

Yuan Jing. Development of the methodology for the formation of professional competencies: on the example of training in the specialty «Primary education»..... 221

Yalaeva N.V., Sadykova N.V., Kudinova T.V. Computer-aided adaptive technologies for teaching law students..... 226

Yang Aijia, Savenkova E.V. Using the comet methodology in assessing the development of professional competencies among students with intellectual disabilities in the vocational education system..... 232

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Akchulpanova A.A., Yamalova G.A. Formation of a civil-patriotic position in children of senior preschool age using folk pedagogy..... 238

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

Burobina V.A., Polatovskaya O.S. Linguistic features of wordplay in american animation discourse..... 242

Balaganov D.V., Knyazeva E.G., Romanov A.S. Functioning of the cognitive system in conditions of remote simultaneous translation..... 248

Wang Nannan. National and cultural specificity of the concept “Money” in Russian and Chinese languages..... 253

Galkina I.A. Time in the worldview of Germanic peoples: diachronic aspect..... 263

Kaksina E.D. The Phenomenon of the “Road” in the Traditional Culture of the Kazym Khanty (Based on the Ritual Songs “Bear Games”)..... 273

Kapustina Yu.A. The role of the concept of “femininity” in the literature of the first third of the twentieth century: on the example of “Alexandrian Songs” by Mikhail Kuzmin..... 278

Kachanova A.A., Saburova S.V. The use of phraseological units in the formation of speech culture of the Russian language among schoolchildren..... 281

Komkova N.I. The representation of stylistically differentiated phraseology as a way of reflecting the moral and cultural values of the Pomors in the prose of Boris Shergin..... 285

Luo Haiyuan. Corpus cognitive-semantic analysis of the Russian basic locative word «right»..... 289

Liu Naishuo. The relationship of Balmont's creativity with the religious and philosophical trends of Russian syncretic culture of the Silver Age: using the example of the theme of Logos and Tao in the mythopoetics of nature..... 295

Oreshkova N.L. Linguistic and cultural aspect in teaching Chinese characters..... 301

Podgorbunskaya I.G. Parametric visualization of language spaces in english, german and russian languages..... 305

Rozova O.A. Japanese sentence-final particles in female speech..... 310

Sokolova I.G. Features of the subtext and the dual address of Gaidar's story “The Blue Cup”..... 315

Su Liwei Literary analysis of the opposition of the concepts “Pure-poetry” and “Poetry in actions”: on the example of the poetry of E.A. Yevtushenko..... 321

Chetverikova O.V., Novikova A.I., Kozlova G.A. The concept of the TEACHER and the means of his verbal manifestation in the story of Yu. Polyakov «Work on mistakes»..... 325

Zhou Xin. Cognitive-semantic study of emotive words “joy”, “delight”, “happiness”..... 331

Yuan Liying, Huang Yaxin. Comparison of russian and chinese euphemisms determining the physiological features of human..... 336

DISCUSSION TOPICS

Boguslavskaya A.A. Television performance as a mirror of social change and artistic innovation..... 341

Rungsh N.A., Metelkova L.A. Environmental education of students as an element of a holistic approach to learning within the discipline “Foreign Language”..... 346

Sharova M.A., Sharova S.S. Existential problems in Russian and French-speaking culture..... 349

Ma Haoran. The formation of a system for training vocalists in China: aspects of the interaction of national and world song traditions..... 355

Maikova N.S. The methodology of using spreadsheets in the study of various disciplines in the process of teaching students to solve problems with economic content, studying in the direction of «Land management and cadastre» profile «Real estate Cadastre»..... 360

Современная ориентация на бизнес-культуру стран Азии и Африки в процессе преподавания делового английского языка в вузе

Герасименко Татьяна Леонидовна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 2,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Gerasimenko.TL@rea.ru

Ермолаева Марина Евгеньевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 2,
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Ermolaeva.ME@rea.ru

В статье освещаются вопросы социокультурных аспектов профессиональной направленности иноязычного обучения студентов, в частности ориентация на бизнес-культуру стран Азии и Африки в процессе преподавания делового английского языка в вузе. Раскрыты сущность и особенности делового общения. Показано, что деловая коммуникация опосредована религиозными и культурными факторами, национальными особенностями ценностных моделей и норм поведения в деловой среде. Описаны принципы и подходы иноязычного образования, которые обеспечивают ориентацию образовательного процесса на бизнес культуру стран Азии и Африки в процессе преподавания делового английского языка. Показано, что современная ориентация на бизнес культуру стран Азии и Африки в процессе преподавания делового английского языка связана с профессиональной направленностью образовательного процесса, с реализацией лингво-социокультурного подхода в профессиональном иноязычном образовании, а также представлены педагогические методики иноязычного образования, ориентированные на бизнес культуру стран Азии и Африки.

Ключевые слова: деловой английский язык, лингво-социокультурный подход, социокультурные компетенции, бизнес культура, межкультурные различия.

Расширение деловых международных контактов в сфере производства, науки и образования предъявляет новые требования к иноязычным компетенциям специалистов в области межкультурной профессиональной коммуникации. Деловая коммуникация опосредована межкультурными различиями, характерными для бизнес культуры разных стран мира, в частности стран Азии и Африки, изучения вопросов бизнес-культуры которых становится все более актуальным в процессе преподавания делового английского языка в вузе на современном этапе.

Важно отметить, что деловой английский язык «как средство международной деловой коммуникации, обслуживает официальные и чрезвычайно важные области человеческих взаимоотношений» [3, с. 5]. Процессы профессиональной коммуникации определяются национальными особенностями корпоративного устройства, культуры делового общения, ценностных моделей и норм поведения в деловой среде. Значительную роль играют религиозные и культурные факторы, формирующие национальный менталитет и специфику делового общения в странах Азии и Африки. Так, например, международное деловое общение в странах Азии отличается определенными характеристиками поведения и менталитета, этически ориентированных на ценности и нормы конфуцианства и буддизма [3], что откладывает отпечаток на особенности вербального и невербального поведения коммуникантов.

Каковы основные принципы и подходы иноязычного образования, которые обеспечивают ориентацию образовательного процесса на бизнес культуру стран Азии и Африки в процессе преподавания делового английского языка в вузе? Современные тенденции преподавания делового английского языка в вузе связаны с компетентностно-ориентированным и социокультурным подходами высшего образования в области иноязычного обучения, которые направлены, в первую очередь, на профессионально-ориентированный и практико-ориентированный характер образовательного процесса, на достижение высокого уровня развития иноязычных компетенций студентов, на формирование способности использовать деловой английский язык для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразова-

ния, востребованного в условиях интеграции международного образовательного пространства.

Современная ориентация на бизнес культуру стран Азии и Африки в процессе преподавания делового английского языка в вузе, прежде всего, связана с реализацией лингвосоциокультурного подхода в профессиональном иноязычном образовании. Социокультурный аспект языковой подготовки, согласно А.С. Андриенко, отражает способность «осуществлять межкультурное профессионально ориентированное общение в качестве вторичной языковой личности; взаимодействовать с носителями другой культуры с учетом национальных ценностей, норм и представлений; создавать позитивный для коммуникантов настрой в общении; выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения на основе знаний о науке и культуре других народов в рамках полилога культур; сохранять национальную самоидентификацию в условиях международной интеграции и мобильности» [1, с. 10]. В этой связи в научный дискурс введено понятие «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность», которая определяется как «способность и готовность будущих специалистов решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности, осуществляя иноязычное общение с носителями иностранного языка и выполняя поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта, а также работать с научно-технической литературой и документацией на иностранном языке в области выбранной специализации с использованием средств информационных и коммуникационных технологий» [6, с. 8]. Необходимо отметить, что социокультурные аспекты иноязычной компетентности находятся за рамками языковых и речевых компетенций, отражая способности, умения и навыки, связанные с определенным уровнем социальной и культурной компетентности будущего специалиста, в том числе и с уровнем способности учитывать особенности бизнес культуры разных стран, в частности, в профессиональной коммуникации с представителями стран Африки и Азии. Результатом социокультурного аспекта языковой подготовки, учитывающий особенности бизнес культуры стран Азии и Африки являются социокультурные компетенции будущего специалиста. Социокультурная компетенция, в свою очередь, отражает «знание социокультурного контекста, в котором используется язык, а также знание того влияния, которое оказывает социокультурный контекст на выбор языковых форм» [5, с. 87], что оказывает значительное влияние на процесс и результат деловой коммуникации.

Ряд исследований посвящены педагогическим технологиям, приемам и методам, ориентированным на бизнес культуру стран Азии и Африки в процессе преподавания делового английского языка в вузе. Так, например, в исследовании В.В. Дацюк представлена методика обучения аргументативным стратегиям англоязычного делового дискурса

студентов на основе дискурсно-ориентированного межкультурного подхода и принцип учета вербального и невербального коммуникативного поведения носителей культур Азиатско-Тихоокеанского региона с использованием «комплекса упражнений, направленных на усвоение лингвосоциокультурных явлений, подготавливающих к англоязычному деловому общению с носителями культур Азиатско-Тихоокеанского региона, а также упражнений, направленных на организацию устных форм аргументативного общения» [3, с. 6]. В научной публикации Л.М. Ковтунович, Е.Г. Прилуковой показано, что в основе обучения деловому английскому языку лежит лингвосоциокультурный подход, позволяющий осуществлять «правильное учебное моделирование ситуаций реальной коммуникации в профессиональной сфере» [4, с. 98], что способствует эффективному овладению иноязычной культурой делового общения стран Азии и Африки. Внимания заслуживает реализация в образовательном процессе вуза методики «кросс-культурных деловых игр, где большое значение будет отводиться развитию навыков профессионального иноязычного делового общения в условиях различных культурных особенностей современного делового мира» [2, с. 44]. Важнейшей характеристикой кросс-культурной деловой игры является ее страноведческая основа, что является условием повышения качества делового английского языка в межкультурной коммуникации.

Таким образом, в процессе преподавания делового английского языка в вузе становится необходимым внедрение социокультурных педагогических технологий, ориентирующих образовательный процесс на понимание различий бизнес культур стран Азии и Африки. В основе преподавания делового английского языка должны лежать принципы и подходы профессионально ориентированного и поликультурного иноязычного образования, обеспечивающие высокое качество социокультурной компетенции будущих специалистов.

Литература

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореферат дис. кандидата педагогических наук. – Ростов н/Д, 2007. – 26 с.
2. Глухов Г.В., Ермакова Ю.Д., Капустина Л.В. Формирование толерантности профессионального иноязычного общения при помощи кросс-культурных деловых игр в Самарском государственном экономическом университете // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2015. – № 1 (25) – С. 41–49.
3. Дацюк В.В. Обучение студентов восточного факультета аргументативным стратегиям англоязычного делового дискурса: дис. ... канди-

дата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2017. – 235 с.

4. Ковтунович Л.М., Прилукова Е.Г. Особенности обучения студентов деловому общению для работы в условиях иноязычной культуры // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – № 4, Т. 11. – С. 93–103.
5. Курпешева А.И. Инварианты иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза // Вестник АГТУ. – 2011. – № 1. – С. 87–90.
6. Михайлова Е.Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. – Нижний Новгород, 2012. – 29 с.

CONTEMPORARY EMPHASIS ON THE BUSINESS CULTURE OF ASIAN AND AFRICAN COUNTRIES IN THE PROCESS OF TEACHING BUSINESS ENGLISH AT A UNIVERSITY

Gerasimenko T.L., Ermolaeva M.E.

Plekhanov Russian University of Economics

The article highlights the issues of socio-cultural aspects of the professional orientation of foreign language teaching, in particular towards the business culture of Asian and African countries in the process of teaching business English at a university. The essence and features of business communication are revealed. It is shown that business communication is mediated by religious and cultural factors, national characteristics of value models and norms of behavior in the business environment. The authors describe the principles and approaches of foreign language education which ensure the orientation of the educational process to the business culture of Asian

and African countries in the process of teaching business English. It is shown that the modern focus on the business culture of Asian and African countries in the process of teaching business English is associated with the professional orientation of the educational process and the implementation of the linguo-sociocultural approach in professional foreign language education. Pedagogical methods of foreign language education focused on the business culture of Asian and African countries in the process of teaching business English at a university are also stated in the article.

Keywords: business English, linguosociocultural approach, sociocultural competencies, business culture, intercultural differences.

References

1. Andrienko A.S. The development of foreign language professional communicative competence of students of a technical university (based on credit-modular learning technology): Abstract of the thesis. candidate of pedagogical sciences. – Rostov n / D, 2007. – 26 p.
2. Glukhov G.V., Ermakova Yu.D., Kapustina L.V. Formation of tolerance of professional foreign language communication with the help of cross-cultural business games in the Samara State University of Economics // Bulletin of the Samara State Technical University. – 2015. – No. 1 (25) – P. 41–49.
3. Datsyuk V.V. Teaching students of the Oriental Faculty argumentative strategies of English-language business discourse: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. – St. Petersburg, 2017. – 235 p.
4. Kovtunovich L.M., Prilukova E.G. Peculiarities of teaching students business communication for work in a foreign language culture // Bulletin of the Association of Higher Educational Institutions of Tourism and Service. – 2017. – No. 4, V.11. – P. 93–103.
5. Kurpesheva A.I. Invariants of foreign language communicative competence of students of a technical university // Bulletin of ASTU. – 2011. – No. 1. – P. 87–90.
6. Mikhailova E.B. Formation of professional and foreign language competence of students of engineering specialties using information and communication technologies: Abstract of the thesis. ... candidate of pedagogical sciences. – Nizhny Novgorod, 2012. – 29 p.

Исследовательская деятельность как средство развития критического мышления старшекласников

Антонова Наталия Николаевна,

канд. пед. наук, доцент, доцент департамента педагогики,
Московский городской педагогический университет
E-mail: n73@mail.ru

Антонов Глеб Алексеевич,

аспирант департамента педагогики, Московский городской
педагогический университет
E-mail: helghan.man@gmail.com

В статье раскрываются возможности использования исследовательской деятельности в качестве средства развития критического мышления учащихся старших классов общеобразовательных школ. Необходимость использования исследовательской деятельности в данном качестве обосновывается с позиции Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО). На основе анализа психолого-педагогической литературы, современных исследований и собственного практического опыта, авторы в своей статье обсуждают различные подходы к возможностям использования исследовательской деятельности в учебном процессе с целью формирования и развития различных видов мышления, в том числе критического. Материалы статьи могут быть интересны и полезны как учителям средних общеобразовательных школ, так и методистам и советникам по воспитательной работе, курирующим и реализующим внеурочную исследовательскую деятельность учащихся старших классов.

Ключевые слова: критическое мышление, исследовательская деятельность, исследовательское обучение, метапредметные компетенции.

Современное общество требует от школы подготовить адаптированных к настоящим реалиям молодых людей, способных критически воспринимать ту информацию, которую предоставляют средства массовой информации и коммуникации, порой наполненные так называемыми «фейками», самостоятельно переосмысливать и творчески перерабатывать найденную в различных источниках информацию, в связи с чем школа активно занимается поиском и реализацией таких универсальных механизмов, которые позволяли бы вырабатывать аналитические способности, самостоятельность в мышлении и действии, то есть формировать и развивать у подрастающего поколения критическое мышление.

Для воплощения этой идеи разработана соответствующая нормативно-правовая база, основным документом в которой является Федеральный государственный образовательный стандарт различных уровней.

Поскольку именно у выпускников средней школы должны быть сформированы необходимые личностные качества, включающие критическое мышление, обратимся к Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования (далее ФГОС СОО). Согласно данному документу, среди основных личностных характеристик выпускника должны присутствовать такие, как: «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность» и др. [7] Тем самым ФГОС СОО сразу связывает в данном перечислении характеристик выпускника и навык критического мышления и учебно-исследовательскую деятельность.

В указанном документе среди требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы дан перечень метапредметных результатов, среди которых «самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности» [7].

В ряде предметных областей, перечисленных в ФГОС СОО, также уделяется большое внимание как исследовательской деятельности обучаю-

щихся, так и развитию у них критического мышления. Так, например, изучение предметной области «Общественные науки» должно среди прочего обеспечить «сформированность навыков критического мышления, анализа и синтеза, умений оценивать и сопоставлять методы исследования, характерные для общественных наук; сформированность умений обобщать, анализировать и оценивать информацию: теории, концепции, факты, имеющие отношение к общественному развитию и роли личности в нем, с целью проверки гипотез и интерпретации данных различных источников» [7]. Аналогичные навыки можно обнаружить в стандарте и при описании иных предметных областей, что доказывает как необходимость развития критического мышления и навыков исследовательской деятельности, так и их взаимосвязь и взаимовлияние.

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что овладение навыками исследовательской деятельности при правильной организации должно способствовать и развитию критического мышления. Также стоит отметить, что если общеучебные и метапредметные умения, включающие в себя в том числе компоненты критического мышления, являются средством и результатом исследовательской деятельности обучающихся, то непосредственно исследовательскую деятельность в общеобразовательных школах надо рассматривать как неотъемлемую часть исследовательского подхода в широком смысле.

Не только анализ нормативно-правовой базы российского образования доказывает необходимость организации исследовательской деятельности обучающихся в общеобразовательных организациях. Многие ученые, педагоги-исследователи также обосновывают, что потребность в исследовательской деятельности определяется не только образовательной, профессионально ориентированной и научной составляющими, но и необходимостью развития человека как личности в его индивидуальном и социальном направлениях. Так например, Цибилова Т.Ю. делая акцент в своей работе на различных составляющих теоретического мышления в контексте концептуальных оснований исследовательской деятельности, склоняет нас к мысли о том, что критическое мышление является частью теоретического мышления и способно динамично развиваться в условиях исследовательской деятельности [9], тем самым подтверждая наш тезис о положительном влиянии исследовательской деятельности на развитие критического мышления учащихся.

Несмотря на очевидную связь между процессами развития навыков исследовательской деятельности и развитием критического мышления, на данный момент существует не очень большое количество работ, посвященных именно такому аспекту.

Однако, именно умения критического мышления позволяют обучающимся проводить собственные эмпирические и теоретические исследования,

осуществлять проектную деятельность, оценивать источники информации, с которыми они работают, искать и находить достоверные факты, проверять и анализировать полученную информацию.

Федоренко Е.В. в своей работе приводит примеры развития критического мышления на уроках изобразительного искусства через исследовательскую деятельность. Она отмечает, что «участие в исследовательской деятельности развивает: познавательные функции ученика, умение критически оценивать подходы к решению исследовательских задач, творческие способности, умение грамотно и компетентно излагать результаты исследования» [8]. При этом автор на своих уроках использует такие методы и приемы развития критического мышления, как кластеры, «Инсерт», «Фишбон», «Ромашка Блума», таблица «толстых» и «тонких» вопросов, синквейн и другие.

Жанбурбаева А.М. в своем исследовании предприняла попытку связать становление критического мышления с исследовательской деятельностью обучающихся, полагая, что развитие у учащихся критического мышления способствует развитию учебно-исследовательских умений, и с целью формирования критического мышления учащимся «необходимо научиться критично оценивать полученную информацию, уметь находить ошибки и устранять их, а также определять причины, по которым были допущены ошибки, уметь выдвигать гипотезу и объективно ее оценивать, подтверждать или опровергать в ходе ее проверки, уметь эффективно отбирать полезную информацию, которая содержится в проблемной или учебно-исследовательской задаче» [3, с. 160]. Однако полноценной модели, а также описания используемых конкретных методов, приемов и форм автор не приводит.

Большой интерес для нашей работы представляет исследование Зарубиной Н.Л. и Кондрашова Б.Н., в котором они изучают особенности развития критического мышления учащихся средней школы на примере исследовательской модели обучения, сравнивая ее с традиционной моделью.

Авторы рассматривают несколько видов учебной деятельности: урок, написание и защита рефератов и докладов, факультатив и кружок, тем самым охватывая как урочную, так и внеурочную деятельность, однако ограничиваются лишь одной предметной областью – физикой [4]. Тем не менее большинство предложенных ими приемов могут экстраполироваться и на иные предметные области, даже приведенные авторами примеры опытов по физике могут быть успешно заменены на опыты по химии или экологии, в зависимости от того, в какой предметной области реализуется исследовательская деятельность. Однако, и эти авторы не выдвигают полноценную модель развития критического мышления старшеклассников средствами исследовательской деятельности, предлагая лишь отдельные интересные приемы.

Ещё один автор-исследователь (Васильева О.Н.) считает, что исследовательская деятель-

ность является эффективным средством развития конвергентного и дивергентного мышления учащихся. Автор полагает, что сегодня существует необходимость целенаправленного обучения школьников универсальным и специальным методам познания окружающего мира, логике и этапам научного познавательного процесса, целостной исследовательской деятельности и способствовать этому может теория синергетики.

Как отмечает автор, «организация исследовательской деятельности школьников на основе синергетической концепции предполагает осмысление ее двойственности: поиск новых знаний через включение человека в познание окружающего мира и одновременно включение человека в самопознание и саморазвитие» [2], при этом важно отметить, что одним из ключевых принципов синергетики является нелинейность мышления. Исходя из этого принципа, в организации исследовательской деятельности на первый план выдвигается аналитико-синтетическая деятельность учащихся, которая, по нашему мнению, возможна только при достаточно развитом критическом мышлении, позволяющем осуществлять и эффективный поиск, и отбор необходимой информации, и анализ.

Несмотря на такое обоснование связи конвергентного и дивергентного мышления с исследовательской деятельностью учащихся, автор не уделяет никакого внимания развитию критического мышления, хотя очевидно, именно критическое мышление способно обеспечить и адекватное развитие указанных видов мышления, и их взаимосвязь, и все этапы исследовательской деятельности, начиная с формулирования цели исследования и заканчивая проверкой гипотезы и анализом полученных результатов.

В работе Петренко А.А. подробно рассматриваются технологии и организационные процедуры внедрения «Индивидуального проекта» для старшеклассников. Автор рассматривает проектирование и исследование как инструмент формирования метапредметных компетенций старшеклассников не только в учебной, но и во внеучебной деятельности [6].

Как мы писали ранее [1], критическое мышление входит в контекст метапредметных компетенций, следовательно, можно сделать вывод о том, что внедрение «Исследовательского проекта» способствует в том числе развитию критического мышления старшеклассников.

Исходя из обозначенных позиций, можно вычлениить, какие из них напрямую связаны с возможностью развития критического мышления. Это, во-первых, большое информационное поле исследовательской деятельности и большое количество примеров, что с самого начала позволяет развиваться такому аспекту критического мышления, как умение работать с информацией, умение анализировать, опровергать неправильные позиции и принимать обоснованные; во-вторых, это рефлексивная деятельность обучающихся, невозможная без критики и самокритики, которые так-

же являются составляющими критического мышления; в-третьих, это процедура защиты проекта, которая невозможна без умения отвечать на вопросы слушателей, умений отстаивать свою точку зрения, подвергать сомнению доводы оппонентов.

Большой интерес в контексте изучения возможностей исследовательской деятельности как средства развития критического мышления старшеклассников представляет работа Кулаевой О.А., которая посвящена развитию критического мышления при организации научно-исследовательской деятельности учащихся [5].

Она отмечает, что исследовательское обучение представляет собой особый подход к обучению, который опирается на естественное стремление ребенка к самостоятельному изучению мира. Поэтому главная цель такого обучения – формирование у учащегося готовности и способности самостоятельно творчески осваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

При этом важно отметить, что в современном мире каждому человеку необходимо уметь критически мыслить, то есть анализировать, оценивать, противостоять воздействию, а порой и манипулированию окружающей информационной среды, в которой очень много искаженной или неверной информации.

«Критическое мышление – это интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтеза и/или оценки информации, полученной или порожденной наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия. Исследование – это научный процесс изучения какого-либо явления. На наш взгляд, научное мышление отличается от обыденного тем, что требует организованности, упорядоченности, строгости, а также нетривиальности» [5, с. 163]. В работе Кулаевой О.А. представлена стройная и логичная система исследовательской деятельности учащихся школы-лицея, начиная со ступени основного общего, и заканчивая средним (полным) общим образованием.

На наш взгляд, положение об исследовательской деятельности как условии формирования критического мышления, возможно экстраполировать на категорию учащихся старших классов любых общеобразовательных организаций, поскольку у них в ходе исследовательской деятельности происходит прирост индивидуально-личностного потенциала, развивается рефлексия, обогащаются знания и опыт практической и теоретической деятельности. Важно понимать, что у старшеклассников критичность мышления выражается в самостоятельном поиске способов решения исследовательских задач, самостоятельном исполнении, самостоятельной познавательной деятельности и получении обоснованных выводов, проверке выдвинутых самостоятельно гипотез, что в целом говорит о субъектности личности, активизации ее личностной позиции.

В ходе исследовательской деятельности ученик учится основному – умению «соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией» [7].

Все массовые формы организации учебной деятельности (несмотря на детальное их исследование множеством авторов) имеют ограниченный ресурс в плане развития критического мышления школьников. В этот ресурс целесообразно добавить индивидуальные формы работы и их сочетания с массовыми (коллективными). К числу таких форм мы по праву можем отнести исследовательскую деятельность школьников во внеурочное время.

Имитируя реальную «взрослую» научно-исследовательскую деятельность, такое внеурочное учебное исследование позволяет школьникам (а также участникам учебных проектов) научиться высказывать своё собственное мнение – как на этапе выбора темы исследования (проекта), так и на этапах разработки пилотного варианта предстоящей работы, реализации отдельных его фрагментов, обсуждения с руководителем исследования (проекта) промежуточных и финальных результатов. В процессе такой цепочки школьник вовлекается в деятельность по осмыслению своих прогнозов и выводов об их состоятельности; учится грамотно и доказательно формулировать собственную точку зрения, корректно спорить с товарищами и научным руководителем (учителем,

студентом-практикантом или старшим школьником), выдвигать гипотезы и проверять их правомерность, логично представлять достигнутые результаты на обсуждение в рамках учебно-научных конференций, вести публичные дискуссии.

Проведенный нами анализ работ по проблематике развития различных аспектов критического мышления старшеклассников в исследовательской деятельности и схожим проблемам, позволил прийти к заключению, что на данный момент отсутствует модель развития критического мышления старшеклассников средствами внеурочной исследовательской деятельности несмотря на то, что этот аспект учебной деятельности является весьма актуальным и обоснованным.

Таким образом, предшествующие исследования, несмотря на их конструктивность, не в полной мере адресовались к такому ресурсу развития критического мышления старшеклассников, как их внеурочная исследовательская деятельность. Вместе с тем анализ работ по организации подобной деятельности ясно показывает, что наряду с творческим, креативным началом, внеурочная исследовательская деятельность школьников не раскрыта как полноценный ресурс для формирования критического мышления обучающихся.

На каждом этапе проведения учебного исследования возможно формирование критического мышления, начиная с выбора исследовательской темы, постановки цели и задач будущего исследования, выдвижения гипотезы, ее проверку, проведение самого исследования и анализ полученных результатов.



Рис. 1. Схема формирования критического мышления старшеклассников во внеурочной исследовательской деятельности

Так, например, на этапе выбора темы исследования возможно формирование таких компонентов критического мышления, как аргументация собственного мнения, принятие или непринятие

альтернативных мнений, умение выявления проблемы, а также работа с информацией; на этапе постановки цели и задач, формулирования гипотезы формируются такие компоненты, как обосно-

вание и прогнозирование результатов и причинно-следственных связей, разработка критериев для оценки качества проведенного исследования и др. Большая возможность для формирования критического мышления будет и на этапе работы с информацией, проведения самого исследования – именно здесь возможно формирование умения работать с большим объемом информации, систематизировать ее, вычленять главное, а также конструктивно взаимодействовать с другими людьми, и с коллегами – учащимися, и с руководителем исследования, и с коллективом в целом.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и анализа практического опыта формирования критического мышления старшеклассников, мы хотим наглядно представить процесс формирования критического мышления старшеклассников в виде схемы на рисунке 1.

Согласно представленной схеме, процесс формирования критического мышления старшеклассников базируется на проектирующей и оценочной деятельности учителя, формирующего критическое мышление обучающихся, и совместной с учителем исследовательской деятельностью обучающихся во внеурочное время. При этом проектировочная и оценочная деятельность учителя в свою очередь представлена следующими компонентами:

- постановка цели предполагаемого исследования и ее конкретизация, что осуществляется учителем на основе ФГОС СОО;
- построение «эскиза» будущей исследовательской деятельности со школьниками;
- педагогическая рефлексия финального результата совместной исследовательской деятельности.

Совместная же с учителем исследовательская деятельность старшеклассников во внеурочное время представлена следующими составляющими:

- выбор темы исследования, разработка первоначального поэтапного плана его осуществления;
- обсуждение промежуточных результатов, корректировка плана первоначального исследования;
- рефлексия финального этапа по результатам коллективного обсуждения, что проводится после защиты исследования на общешкольной конференции, в ходе выступления на межшкольных симпозиумах и пр.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что проблема формирования критического мышления в процессе исследовательской деятельности старшеклассников весьма актуальна и может быть востребована современной педагогической наукой и практикой.

Литература

1. Антонова Н.Н., Антонов Г.А. Применение технологии развития критического мышления школьников как средства личностно ориенти-

рованного воспитания // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 9. – С. 4–8.

2. Васильева О.Н. Исследовательская деятельность учащихся как средство развития в единстве конвергентного и дивергентного мышления // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 5 (30). – С. 48–57.
3. Жанбурбаева А.М. Развитие критического мышления – одно из условий становления учебно-исследовательской деятельности учащихся // Заметки ученого. 2021. № 3–1. – С. 159–162.
4. Зарубина Н.Л., Кондрашов Б.Н. Особенности развития критического мышления в средней школы на примере исследовательской модели обучения. // Успехи современного естествознания, 2004, № 5. – С. 42–44.
5. Кулаева О.А. Тьюторство и развитие критического мышления при организации научно-исследовательской деятельности учащихся в современном школе-лицее. // Поволжский педагогический вестник. 2019. Т. 7. № 4 (25). – С. 161–166.
6. Петренко А.А. Управление проектно-исследовательской деятельностью старшеклассников в процессе реализации федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования // Вестник Белгородского института развития образования. 2019. Т. 6, № 2 (12). С. 94–100.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Редакция от 11.12.2020 (действует с 08.02.2021) [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?documentId=387057&moduleId=1> (дата обращения 29.07.23)
8. Федоренко Е.В. Организация научно-исследовательской и проектной деятельности через развитие умений и знаний критического мышления // Трибуна ученого, 2021, № 12. – С. 86–96
9. Цибилова Т.Ю. Концептуальные основания исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования. Автореферат дисс. докт. пед. наук. Москва, 2013. – 42 с.

RESEARCH ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING CRITICAL THINKING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Antonova N.N., Antonov G.A.
Moscow City University

This article reveals the opportunities opened up using research activities as a means of developing critical thinking among high school students. The need to utilize research activities as such is justified by the standpoint of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education (FSES SOO). Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, modern research and their own practical experience, the authors of this article discuss various approaches to the possibilities of using research activities in the educational process in order to form and develop various types of thinking, including critical thinking. The materials of this article may be a subject of interest and use both for teachers of second-

ary schools, and for methodologists and educational advisers who supervise and implement extracurricular research activities for high school students.

Keywords: critical thinking, research activity, investigative education, metadisciplinary competencies.

References

1. Antonova N.N., Antonov G.A. The use of technology for the development of critical thinking of students as a means of personality oriented education // *Modern Pedagogical Education*. – 2022. – No. 9. – S. 4–8.
2. Vasilieva O.N. Students' research activities as a means of development in the unity of convergent and divergent thinking // *Pedagogical Journal of Bashkortostan*. – 2010. – No. 5 (30). – S. 48–57.
3. Zhanbubaeva A.M. The development of critical thinking is one of the conditions for the formation of educational and research activities of students // *Notes of the scientist*. 2021. No. 3–1. P.159–162.
4. Zarubina N.L., Kondrashov B.N. Features of the development of critical thinking in high school on the example of the research model of learning. // *Success of modern natural science*, 2004, No. 5. -S.42–44.
5. Kulaeva O.A. Tuition and the development of critical thinking in the organization of research activities of students in the modern school of lyceum. // *Volga pedagogical messenger*. 2019. T.7. No. 4 (25). -P.161–166.
6. Petrenko A.A. Management of the project and research activities of high school students in the process of implementing the Federal State Educational Standard of Secondary General Education // *Bulletin of the Belgorod Institute for Education Development*. 2019. T. 6, No. 2 (12). S. 94–100.
7. The Federal State Educational Standard of Secondary General Education. Editorial from 11.12.2020 (valid from 08.02.2021) [Electronic resource] Access mode: <https://normativ.kontur.ru/document?documentid=387057&moduleid=1> (date of appeal 29.07.23)
8. Fedorenko E.V. Organization of research and project activities through the development of skills and knowledge of critical thinking // *The Tribune of the Scientist*, 2021, No. 12. – S.86–96
9. Tsibizova T. Yu. Conceptual foundations of the research activities of students in the system of continuous education. Abstract disse. doct. ped. sciences. Moscow, 2013. – 42 p.

Развитие научно-исследовательских компетенций на основе креативного мышления у студентов-магистрантов

Бабаева Ирина Арнольдовна,

аспирант отделения иностранных языков Школы базовой инженерной подготовки ФГАОУ ВО «НИ Томский политехнический университет»,
E-mail: irinab1502@gmail.com

Понимание лежит в основе творческого мышления. Существуют незримые, неосознаваемые для нашего восприятия процессы, которые могут находиться за пределами сознания. Ключом к отгадке является стремление к пониманию. В нем зарождается интерес, который затем переходит в потребность, тем самым, давая огромный толчок к действию, в частности, познанию в науке и научно-исследовательской деятельности. Научная проблема с этой позиции может оказывать положительное влияние на креативный процесс в целом в научно-исследовательской деятельности студентов-магистрантов, отличаться зрелостью суждений и умением аргументированно обосновывать свою точку зрения. Понимание как мыслительный процесс способствует успешному прохождению всех необходимых этапов на пути создания научно-исследовательской работы студентов-магистрантов.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, понимание, творческое мышление, образ, дивергентное мышление.

В центре нашего исследования находится научно-исследовательская работа студентов-магистрантов в техническом вузе. На этапе обучения в магистратуре основная учебная нагрузка обучающихся отведена для проведения самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Студенты-магистранты должны уметь распределять свое время так, чтобы активно заниматься познанием, решением профессиональных задач, развитием творческого потенциала. Итоговым результатом должна являться научно-исследовательская работа студентов-магистрантов.

В новой парадигме образования акцент все больше смещается в сторону нахождения нестандартных решений поставленных задач. Интерес в образовательном процессе вызывает развитие научно-исследовательских компетенций на основе креативного мышления. Как следствие, все еще актуальным считается поиск путей развития данного вида компетенции с целью получения устойчивого положительного результата в процессе создания собственного научно-технического текста.

Очень важное место в данном процессе должно отводиться тому, с чего следует начинать научно-исследовательскую деятельность. Правильная постановка вопроса может приносить успех проводимой научно-исследовательской деятельности в целом, по причине того, что именно она ведет к раскрытию поставленных научных проблем и нахождению правильных ответов.

Научно-исследовательская работа отличается от большинства творческих форм работ тем, что она, как правило, имеет проблемный и даже противоречивый характер. В переводе с древнегреческого языка термин «проблема» означает трудность или преграду, для которой предпринимается практическое и теоретическое усилие. Отмечается, что возникновению проблемы в науке предшествует появление проблемной ситуации. Она представляет собой объективное состояние противоречивости научного знания, неполноты знаний или понимания ситуации [1, с. 64]. Таким образом, с одной стороны находится проблема, с которой начинается поиск ответов, а с другой – понимание как положительный результат этого поиска. Следовательно, мы можем предположить, что проблема является противоположным по смыслу явлением по отношению к пониманию и получаемому знанию.

Понимание представляет собой мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительно-

сти, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека [2, с. 126]. Процесс понимания – это разноуровневый мыслительный процесс, который включает в себя теоретический и чувственный уровни мышления. Однако, понимание – это не только процесс, направленный на выявление деталей, оно представляет собой единое смысловое целое. «Понимание включает выделение основных элементов материала, смысловых вех и их объединение в единое целое» [2, с. 125]. Понимание представляет собой сложную многоступенчатую мыслительную деятельность. Оно является положительным результатом осмысления в процессе смыслового восприятия. Смысловое восприятие определяется как опосредованный процесс отражения предметов и явлений действительности в их связях и отношениях. Осмысление представляет собой процесс раскрытия и установки связей и отношений.

Представленная модель способна характеризовать первичный образ понимания воспринимаемой информации. Незнакомая информация во время сличения с входящим сигналом все еще направлена на формирование первичного образа, поскольку новое знание на данном этапе осмысляется, но не изменяется. Творческий этап начинается в тот момент, когда на основе имеющихся знаний исследователь способен заметить новый способ решения, построить новый образ, который будет являться результатом собственной мыслительной деятельности.

Кроме того, мы можем заметить разную глубину мыслительной деятельности. Логическое мышление – развернутое, строго последовательное мышление, в ходе которого человек обращается к использованию логических операций и умозаключений, притом, что данный мыслительный процесс можно проследить с начала и до конца и проверить его правильность, опираясь на известные требования логики [3, с. 130]. Логическое мышление предполагает использование логических мыслительных операций. Все операции проходят осознанно [4, с. 128]. Наличие логики в ходе рассуждений и ответов делает исследование более точным и обоснованным.

Однако, мы не всегда имеем дело только с нашими знаниями и опытом. «Не любая умственная деятельность является решением проблемы. Перед нами стоит ситуация, в которой имеется отсутствие или недостаток знаний (знание о незнании). Проблема – это осознание необходимости нового познания» [5, с. 81]. Таким образом, с одной стороны перед нами весь набор логических инструментов, которые могут способствовать раскрытию еще неизвестных сторон объекта. С другой стороны, нахождение еще неизвестного, которое может находиться за пределами нашего понимания. «Решение проблемы – это поиск решения при отсутствии способа решения» [5, с. 82].

Для того, чтобы приблизиться к решению поставленной проблемы, имея неполное представление проблемы, рассмотрим понятие креатив-

ного мышления. Креативность – это важнейший и относительно независимый фактор одаренности. Креативность и интеллект – это разные мыслительные процессы. В основе креативного мышления находится не критическое отношение к новому, а восприимчивость к новым идеям [5, с. 42]. Креативность предполагает наличие мощного стимула, например, проблемной ситуации, который и запускает процессы поиска решения. Чем более нестандартным и оригинальным оно будет, тем выше может быть креативность.

Важным открытием в изучении креативности было сделано Дж. Гилфордом. Именно он обнаружил два типа мыслительных операций: конвергентное и дивергентное мышление. Под конвергентным мышлением понимается поиск единственно правильного решения среди существующих вариантов. Дивергентное мышление направлено на генерацию как можно более широкого спектра возможных решений [5, с. 43]. Дивергентное мышление рассматривается даже как противоположное интеллекту, как способность решать простые интеллектуальные задачи. Вероятно, оба эти вида мышления выполняют свою функцию в процессе исследования. Однако, мы можем предположить, что конвергентное мышление имеет дело больше с логическим видом мышления, при котором обучающийся переносит более привычные навыки и умения в процесс исследования и склонен принимать быстрые решения, которые он, к тому же, может принимать, как «единственно верные». К сожалению, такая ловкость может приводить к поверхностным суждениям и не показывать глубины решения. Эта работа может носить больше репродуктивный характер, но, в то же самое время, выглядеть вполне логично и даже убедительно.

Дивергентное мышление является приоритетным, «необходимым условием творчества и предполагает получение нового и оригинального продукта» [4, с. 129]. Для постижения глубины понимания одних лишь логических операций на практике оказывается недостаточно. Творчество направлено на поиск оригинального, нового решения. Оно представляет собой сложную многоуровневую систему. В основе творческого процесса лежит интуитивный механизм, который характеризуется «побочным продуктом». Данный неосознаваемый продукт может приводить к неожиданному решению. Такое решение называется интуитивным. Результатом интуитивного мышления становится создание чувственного образа, целостность восприятия и неосознанность способа полученного результата [5, с. 10].

«Креативность мозга – это феномен творческого озарения. Важные особенности развития творческого мышления были получены в исследованиях гештальт-психологов, которые впервые открыли один из его вариантов – инсайт. Так, были выделены и предложены несколько этапов решения проблемных ситуаций: от возникновения темы, анализа проблемы, возникновения идеи – инсайта

и исполнительской стадии [4, с. 130]. Таким образом, было сделано важное открытие, что творческое мышление зависит от схемы, чертежа, в которых могут быть представлены условия задачи или проблемной ситуации [4, с. 130]. Более того, правильная схема ведет к возможности создания образов. Отмечается, что «чем больше разных значений получают предметы, входящие в эту цепочку, тем более высокий уровень творчества будет отмечен» [4, с. 130].

Мы считаем, что ответ на многие вопросы кроется в понимании познаваемого явления. Если мы изначально будем начинать исследование с того, чтобы обучающиеся старались не просто решить проблему, но понять ее причинно-следственные связи, видели масштаб проблемы и пользу от проводимого исследования и пытались понять ее, вкладывали свои старания и чувства, в этом случае мы бы могли говорить о высокой мотивации обучающихся в проведении научного исследования.

Работы О.К. Тихомирова показали, что процесс творческого мышления сопровождается процессом новообразований в познавательной деятельности. Вероятно, мы имеем дело с ассоциативными связями головного мозга. При условии воздействия определенными действиями на наш головной мозг мы способны укреплять ассоциативные связи, которые затем могут перерасти в умения и навыки по порождению мыслительных образов.

Работу над научным исследованием целесообразно начинать с того, что мы должны сначала выявлять такие моменты, которые для нас представляют наибольшую трудность. Это могут быть какие-либо связи, отношения, процессы, явления и т.д. Когда мы осознанно выбираем путь, к чему мы стремимся, включается поисковый процесс решения. Проводится прогнозирование найденного решения, выдвигается гипотеза, которая может быть неокончательной в процессе исследования, а являться неким звеном в цепочке причинно-следственных связей. На подготовительном этапе исследователь создает сначала первичный образ понимания проблемы и ее решения. Работа по его созданию, как уже было сказано, относится к репродуктивным видам мышления. С другой стороны, этот образ дает возможность для создания своего собственного, представляющего оригинальную идею, вторичного образа. Однако, даже этот образ может быть промежуточным в общей цепочке образов в процессе исследования. В этом случае мы можем наблюдать процесс углубления в понимание проблемы, когда один образ дает толчок для создания следующего, более точного, позволяющего объяснить изучаемое явление. Таким образом, оно способствует поиску и нахождению различных способов к разрешению проблемы и продвижению вглубь проблемы от непонимания к пониманию и познанию. Решение проблемы может скрываться за целой чередой ассоциативных образов или инсайтов.

Понимание и углубление в суть проблемы представляет собой единую смысловую ассоциативную цепь образов в результате дивергентного мышления. Схематически ее можно представить в следующем виде, где О – это образы: О1 – О2 – О n... Представленный процесс углубления в суть проблемы может носить поистине масштабный характер.

Дальнейшая работа основывается на формировании и развитии дивергентного мышления, как необходимого условия творческого процесса, предполагающего получение собственного оригинального продукта.

Литература

1. Завьялова М.П. Методы научного исследования. уч. пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. 160 с.
2. Квасюк Т.Я. Понимание как мыслительный процесс / Т.Я. Квасюк // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. Т. 16, № 3. С. 125–129.
3. Немов Р.С. Общая психология: Краткий курс. – СПб.: Питер, 2007. 304 с.: ил. – (Серия «Краткий курс»).
4. Марцинковская Т.Д., Григорович Л.А. Психология и педагогика. – М.: Проспект, 2010. 464 с.
5. Дрешер Ю.Н. Креативность и интеллект. Книга I. Креативное мышление. Развитие творческих и аналитических способностей: учеб.-метод. пособие. – М.: 2012. 160 с.

DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCIES BASED ON CREATIVE THINKING AMONG MASTER'S STUDENTS

Babaeva I.A.
Tomsk Polytechnic University

Understanding is the basis of creative thinking. There are invisible, intangible processes for our perception that may be beyond the limits of consciousness. The key to the answer is the desire to understand. An interest arises in it, which then turns into a need, thereby giving a huge impetus to action, in particular, knowledge in science and research activities. A scientific problem from this position can have a positive impact on the creative process as a whole in the research activities of master's students, and be distinguished by the maturity of judgment and the ability to substantiate their point of view. Understanding as a thought process contributes to the successful completion of all the necessary stages on the path to creating research work for master's students.

Keywords: research activity, understanding, creative thinking, image, divergent thinking.

References

1. Zavyalova M.P. (2007). Methods of Scientific Research. tutorial. – Tomsk: Publishing house of TPU. 160.
2. Kvasyuk T.Y. (2010). Understanding as a thinking process / T.Y. Kvasyuk // Bulletin of N.A. Nekrasov KSU. V. 16, № 3. 125–129.
3. Nemov R.S. (2007). General Psychology: A Brief Course. – SPb.: 304.: ill. – (Concise Course Series).
4. T.D. Martsinkovskaya, L.A. Grigorovich, (2010). Psychology and Pedagogy. – M.: Prospect. 464.
5. Dresher Y.N. (2012) Creativity and Intelligence. Book I. Creative Thinking. Development of Creative and Analytical Abilities: Textbook. – Moscow. 160.

Социально-педагогические технологии в работе с пожилыми людьми: опыт реализации

Безенкова Татьяна Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: bezenkova@yandex.ru

Андриенко Оксана Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, «Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ»
E-mail: andrienko-oa@mail.ru

Барыбина Валерия Анатольевна,

магистрант 2 курса, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: metall7474@gmail.com

Никитина Людмила Александровна,

магистрант 2 курса, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: lyudmi-nikitina@yandex.ru

Сорокина Виктория Юрьевна,

магистрант 2 курса, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: natasorokina@77@mail.ru

Социально-педагогическая работа актуальна в наше время и для такой категории как пожилые люди. Социально-педагогические и образовательные технологии помогут пожилым людям более успешно справляться с разными задачами и удовлетворять свои потребности. Повышение уровня цифровой грамотности, расширение социально-культурной среды пожилого человека, создание благоприятного эмоционального фона – все это помогает решать проблемы одиночества, невостребованности, низкого уровня социальной активности. Более успешно решать данные проблемы можно, реализуя социальные проекты, в которых создается мультидисциплинарная команда, способная более эффективно использовать социально-педагогические и социально-культурные технологии. Комплексный социальный проект «СтаростиНЕТ.ру» направлен на повышение качества жизни маломобильных граждан пожилого возраста посредством организации наставнической деятельности серебряных волонтеров и помощи волонтеров-студентов, обучающихся по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа».

Ключевые слова: социализация, социально-педагогические технологии, социальный проект, волонтер, пожилые люди, технология наставничества, цифровая грамотность, социальная терапия.

В России с 2019 года реализуется Федеральный проект «Старшее поколение», входящий в Национальный проект «Демография», направленный на реализацию программы системной поддержки и повышения качества жизни граждан старшего поколения.

Среди специфических проблем пожилых людей ученые выделяют невостребованность, дефицит общения, отсутствие разнообразия деятельности, низкий материальный уровень. Все это оказывает негативное влияние на их самочувствие, состояние здоровья, социальные контакты, психологическое восприятие событий окружающего мира [1].

В исследованиях, посвященных поиску путей решения проблем данной категории населения, говорится о необходимости социально-педагогической работы с пожилыми людьми и вовлечения их в различные мероприятия [2] и использования образовательных технологий [3].

Т.Д. Шапошникова отмечает, что результаты социально-педагогической деятельности с пожилыми людьми измеряются такими показателями, как изменения в сознании, психологии и поведении людей, динамика их личностного роста: повышение уверенности в себе, получение возможности восстановить утраченные или сформировать новые навыки и умения [4].

Задача повышения качества жизни пожилых людей, удовлетворение их потребностей актуализировали проблему разработки, апробации и внедрения инновационных технологий [5].

Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 781 от 15 декабря 2022 г. утверждена типовая модель системы долговременного ухода, которая в 2023 г. осуществляется в 34 субъектах РФ, в том числе и Челябинской области.

В понятие ухода входит не только медико-социальная работа, облегчение болезненных состояний и поддержание уровня физического здоровья, но и забота о эмоциональном благополучии, сохранение психического здоровья, сохранение и улучшение качества жизни, развитие активного долголетия и институтов «третьего возраста».

Практика показывает, что большим потенциалом в решении проблем пожилых людей обладают социальные проекты, которые позволяют объединить разных специалистов и заинтересованных людей, конкретизировать и упорядочить, а затем и решить важные задачи.

Одним из таких проектов стал проект «СтаростиНЕТ.ру» – это комплексный социальный проект, направленный на повышение качества жизни маломобильных граждан пожилого возраста по-

средством организации наставнической деятельности серебряных волонтеров.

Цель проекта – содействие развитию системы оказания комплекса услуг одиноко проживающим гражданам пожилого возраста путем организации наставнической деятельности серебряных волонтеров и работы мультидисциплинарной команды.

Задачи проекта:

1. Создать команду проекта, состоящую из серебряных волонтеров, волонтеров-студентов МГТУ им. Г.И. Носова, социальных работников КЦСОН Орджоникидзевского района г. Магнитогорска.

2. Привлечь представителей целевой аудитории к участию в мероприятиях проекта.

3. Организовать системное проведение мероприятий, занятий и бесед с маломобильными одиноко проживающими гражданами пожилого возраста на дому и в отделении дневного пребывания КЦСОН Орджоникидзевского района г. Магнитогорска

6. Популяризировать волонтерскую деятельность среди граждан пожилого возраста путем вовлечения наиболее активных получателей услуг на базе отделения дневного пребывания КЦСОН Орджоникидзевского района г. Магнитогорска в реализацию проекта.

7. Информировать о ходе реализации проекта в СМИ.

В реализации проекта основной технологией будет являться технология наставничества. Серебряные волонтеры являются наставниками одиноко проживающих маломобильных граждан пожилого возраста и помогут им более эффективно адаптироваться к меняющимся условиям современного мира, справиться с проблемой одиночества, улучшить качество жизни.

Технология наставничества в данном случае реализована в модификации «наставничество-напарничество» на основе принципа «равный-равному». Поскольку серебряные волонтеры по возрасту достаточно близки к пожилым людям, знают культуру того периода, на который пришлось их молодость и средний возрастной период, это позволит охватить широкий круг тем при взаимодействии, сформировать благоприятный эмоциональный фон и удовлетворить потребность пожилого человека в общении. Серебряные волонтеры организуют и проводят встречи на дому с использованием различных социально-педагогических технологий и методов социальной терапии: ретротерапия (беседа-воспоминание), музыкотерапия (прослушивание песен и музыкальных произведе-

дений, которые нравятся пожилому человеку, исполнение этих песен, беседы об исполнителях прошлых лет, демонстрация видеозаписей по просьбе пожилого человека и др.), рукоделие (вышивка, мозаика и др.), организация виртуальных экскурсий, а также других методов, исходя из анализа потребностей и предпочтений пожилого человека. Кроме того, для целевой группы предложены и организованы мероприятия на базе отделения дневного пребывания (ОДП) КЦСОН Орджоникидзевского района г. Магнитогорска. Мы поставили и новую задачу вовлечения в волонтерскую деятельность наиболее активные получатели социальных услуг на базе ОДП, которые смогут впоследствии стать участниками серебряного движения.

Важным направлением в работе станет расширение социокультурного пространства пожилого человека путем формирования базовой компьютерной грамотности: освоение социальных сетей и Интернет-ресурсов. Проведенный нами опрос пожилых людей (100 человек) показал, что 86% респондентов имеют дома телефоны и другие устройства для освоения Интернет-пространства и хотят получить знания и умения в этой области, чтобы пользоваться Интернет-ресурсами. Для этого волонтеры будут проводить занятия по формированию компьютерной грамотности на дому у пожилых людей. Новизной нашего проекта является установление межпоколенных связей и интеграция усилий серебряных волонтеров и молодежи. Так, реализовывать данное направление серебряным волонтерам помогают волонтеры – студенты Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, обучающиеся по направлению подготовки «Социальная работа», которые в рамках освоения образовательной программы изучают дисциплины «Информатика» и «Информационные технологии в социальной сфере». Роль студентов-волонтеров состоит в разработке для пожилых людей памяток и буклетов, направленных на помощь в освоении Интернет-пространства, социальных сетей и формирования навыков безопасного поведения в сети и помощь серебряным волонтерам в проведении встреч на дому. В то же время студенты – будущие специалисты по социальной работе получают опыт, знания о волонтерской деятельности и особенностях клиентов и взаимодействия с ними и здесь серебряные волонтеры также становятся наставниками молодежи в формировании их личности и способствуют присвоению гуманистических ценностей (табл. 1).

Таблица 1. Календарный план проекта на 2023–2024 гг.

№	Задача	Мероприятие	Дата начала	Дата окончания	Место проведения	Ожидаемые результаты
1	Информировать население о ходе реализации проекта	Размещение объявления в группе ВК и на сайте МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска о проекте «СтаростиNET.ру»	01.12.2023	15.12.2023	МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска отделение дневного пребывания ул. Калмыкова, д. 2	Проинформированы граждане пожилого возраста и население о реализации проекта

№	Задача	Мероприятие	Дата начала	Дата окончания	Место проведения	Ожидаемые результаты
2	Сформировать группу серебряных волонтеров, волонтеров-студентов МГТУ и социальных работников КЦСОН, участвующих в реализации проекта	- отбор и формирование команды; - собрание организатора с участниками проекта. Содержание: - обсуждение вопросов, связанных с проектом, постановка цели, задач, поэтапное распределение обязанностей; - проведение 2 занятий (тренингов) психолога ОДП КЦСОН по формированию навыков работы с пожилыми людьми	05.12.2023	25.12.2023	МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска отделение дневного пребывания ул. Калмыкова, д. 2	1) Сформирована команда в количестве 26 чел. (серебряные волонтеры, волонтеры-студенты, социальные работники) 2) Определен круг задач и обязанностей для каждого члена коллектива.
3	Организовать системную подготовку и организацию встреч на дому	- приобретение необходимых материалов и оборудования для данного проекта.	01.12.2023	25.12.2023	МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска отделение дневного пребывания ул. Калмыкова, д. 2	Приобретены необходимые материалы и оборудование в полном объеме для проекта.
4	Организовать подготовку культурно-досуговых мероприятий (концертной программы)	Мероприятие «Возьмемся за руки, друзья!» - подготовка сценария - репетиции - выявление наиболее активных пожилых людей среди получателей услуг в КЦСОН	06.03.2023	06.03.2023	МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска отделение дневного пребывания ул. Калмыкова, д. 2	Создана благоприятная праздничная атмосфера. Улучшилось эмоциональное состояние у граждан пожилого возраста не менее, чем у 80% участников проекта
5.	Организовать проведение занятий и встреч на дому для одиноко проживающих пожилых людей	Мероприятия: Терапия воспоминаниями «Мои года – мое богатство» (терапия воспоминаниями)	С 10.01.2024 (1 раз в месяц в течение всего срока реализации проекта)	15.09.2024	1. На дому у получателей социальных услуг МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска 2. МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска отделение дневного пребывания ул. Калмыкова, д. 2	Проведены занятия для 6 одиноко проживающих маломобильных граждан пожилого возраста на дому и 100 человек на базе ОДП КЦСОН Орджоникидзевского района Улучшилось эмоциональное состояние у граждан пожилого возраста не менее, чем у 80% участников проекта
5	Организовать проведение занятий и встреч на дому и в отделении дневного пребывания Орджоникидзевского КЦСОН для одиноко проживающих пожилых людей	Мероприятия: 1. Музыкальная терапия «Песни моей молодости» «Споем для души» «Мои любимые исполнители» 2. «Занятие для души. Мое хобби» 3. Виртуальные экскурсии (по выбору)	С 10.01.2024 (1 раз в месяц в течение всего срока реализации проекта)	15.09.2024	1. На дому у получателей социальных услуг МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска 2. МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска отделение дневного пребывания ул. Калмыкова, д. 2	Проведены занятия для 6 одиноко проживающих маломобильных граждан пожилого возраста на дому и 100 человек на базе ОДП КЦСОН Орджоникидзевского района Улучшилось эмоциональное состояние у граждан пожилого возраста не менее, чем у 80% участников проекта
6	Организовать проведение занятий и встреч на дому и в отделении дневного пребывания Орджоникидзевского КЦСОН для одиноко проживающих пожилых людей	Мероприятия: 1. Формирование компьютерной грамотности. «Социальные сети – новые возможности». 2. Как общаться в мессенджерах. 3. «Видеообщение в сети Интернет: бесплатные видеозвонки и обмен	С 10.01.2024 (не менее 2 раз в месяц в течение всего срока реализации проекта)	15.09.2024	1. На дому у получателей социальных услуг МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска 2. МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска отделение	Проведены занятия для 6 одиноко проживающих маломобильных граждан пожилого возраста на дому и 100 человек на базе ОДП КЦСОН Орджоникидзевского района Повысился уровень компьютерной грамотности

№	Задача	Мероприятие	Дата начала	Дата окончания	Место проведения	Ожидаемые результаты
6		сообщениями между пользователями». 4. Мобильные приложения – это удобно. 5. «Портал государственных услуг GOSUSLUGI.RU». 6. «Интернет расширяет горизонты». 7. Интернет для хобби» 8. Занятие по информационной безопасности «Как не попасться на удочку мошенников» 9. Занятие по информационной безопасности «Осторожно!! ЛЖЕ-СОТРУДНИКИ!»			дневного пребывания ул. Калмыкова, д. 2	не менее, чем у 80% граждан пожилого возраста;
7	Организовать подготовку культурно-досуговых мероприятий (концертной программы)	Мероприятие «Когда душа молода!» – подготовка сценария – репетиции – выявление наиболее активных пожилых людей среди получателей услуг в КЦСОН	02.06.2024	09.06.2024	МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска отделение дневного пребывания ул. Калмыкова, д. 2	Создана благоприятная праздничная атмосфера. Улучшилось эмоциональное состояние у граждан пожилого возраста не менее, чем у 80% участников проекта
8	Организовать подготовку культурно-досуговых мероприятий (концертной программы)	Мероприятие «Только вперед! Только вместе!» – подготовка сценария – репетиции – выявление наиболее активных пожилых людей среди получателей услуг в КЦСОН	04.09.2024	06.03.2024	МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска отделение дневного пребывания ул. Калмыкова, д. 2	Создана благоприятная праздничная атмосфера. Улучшилось эмоциональное состояние у граждан пожилого возраста не менее, чем у 80% участников проекта
9	Информировать население о ходе реализации проекта	Мероприятие: – собрание «Чего мы достигли» с организатором и творческим коллективом в проекте. Содержание: – подведение итогов работы, презентация (фотографии и видео с творческих мероприятий); – в завершении собрания – чаепитие.	10.09.2024	20.09.2024	МУ «КЦСОН» Орджоникидзевского района г. Магнитогорска отделение дневного пребывания ул. Калмыкова, д. 2	Проведен круглый стол, на котором подведены итоги реализации проекта. Организовано чаепитие.

Предлагаемый нами проект позволяет решать задачи эффективной социализации пожилых людей, развития активного долголетия, а с другой стороны, задачи практикоориентированного образования в высшей школе.

Поэтому важным становится организация в рамках проекта наставнической деятельности серебряных волонтеров, работы волонтер-студентов, которая позволит удовлетворять потребность пожилого человека в общении, организовать досуг, улучшить психоэмоциональный фон, осуществлять поддержку социальной активности, содействовать улучшению качества жизни пожилого человека.

Проект открывает его участникам возможность самореализации, позволяет им приобрести опыт взаимодействия с другими людьми. Мероприятия проекта, способствуют улучшению морально-психологического состояния, расширению контактов, появлению новых знакомств, и как следствие повышению качества жизни.

Литература

1. Федотенко И.Л., Касаткина М.И. Роль проектов в формировании готовности бакалавров к социальной работе с одинокими пожилыми людьми // Ученые записки. Электронный на-

учный журнал Курского государственного университета. 2020. № 2 (54). С. 123–129.

2. Завражнов В.В., Зинина Г.М. Социально-педагогические аспекты работы с пожилыми людьми в условиях сельской местности // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 4 (5). С. 29–31.
3. Андриенко О.А., Безенкова Т.А., Олейник Е.В. Реализация современных образовательных технологий при работе с людьми пожилого возраста в условиях пандемии // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 15–19.
4. Шапошникова Т.Д. Оценка социально-педагогической деятельности социокультурных институтов на примере их работы с пожилыми людьми // Вестник научных конференций. 2016. № 11–1 (15). С. 115–117.
5. Старцева О.Н., Албегова И.Ф. Опыт разработки и внедрения инновационных технологий социальной работы с пожилыми людьми в условиях стационарного учреждения социального обслуживания // Вестник социально-политических наук. 2013. № 12. С. 141–146.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN WORKING WITH ELDERLY PEOPLE: IMPLEMENTATION EXPERIENCE

Bezenkova T.A., Andrienko O.A., Barybina V.A., Nikitina L.A., Sorokina V. Yu.
Nosov Magnitogorsk State Technical University; Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch) of Orenburg State University

Social and pedagogical work is relevant in our time and for such a category as older people. Socio-pedagogical and educational

technologies will help older people cope more successfully with various tasks and satisfy their needs. Increasing the level of digital literacy, expanding the socio-cultural environment of an elderly person, creating a favorable emotional background – all this helps to solve the problems of loneliness, lack of demand, and low level of social activity. These problems can be solved more successfully by implementing social projects in which a multidisciplinary team is created that is able to more effectively use socio-pedagogical and socio-cultural technologies. The complex social project “StarostiNET.ru” is aimed at improving the quality of life of elderly citizens with limited mobility through the organization of mentoring activities of silver volunteers and the assistance of volunteer students studying in the field of training 39.03.02 “Social work”.

Keywords: socialization, socio-pedagogical technologies, social project, volunteer, older people, mentoring technology, digital literacy, social therapy.

References

1. Fedotenko I.L., Kasatkina M.I. The role of projects in developing the readiness of bachelors for social work with lonely elderly people // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2020. No. 2 (54). pp. 123–129.
2. Zavrzhnov V.V., Zinina G.M. Social and pedagogical aspects of working with older people in rural areas // Pedagogical experience: theory, methodology, practice. 2015. No. 4 (5). pp. 29–31.
3. Andrienko O.A., Bezenkova T.A., Oleynik E.V. Implementation of modern educational technologies when working with elderly people in a pandemic // Baltic Humanitarian Journal. 2021. T. 10. No. 3 (36). pp. 15–19.
4. Shaposhnikova T.D. Assessment of social and pedagogical activities of sociocultural institutions using the example of their work with older people // Bulletin of scientific conferences. 2016. No. 11–1 (15). pp. 115–117.
5. Startseva O.N., Albegova I.F. Experience in the development and implementation of innovative technologies for social work with older people in the conditions of a stationary social service institution // Bulletin of socio-political sciences. 2013. No. 12. P. 141–146.

Психологическое консультирование как средство развития эмпатии у студентов – будущих психологов

Глазкова Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития дополнительного образования ГАО ДПО «Институт развития образования Иркутской области»
E-mail: tavlakla@bk.ru

Глазков Александр Владимирович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой Социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
E-mail: Glazcov_2001@mail.ru

В статье обосновывается необходимость включения в образовательный процесс подготовки специалиста психолога специальной системы психологического консультирования, направленного на развитие эмпатии как системообразующего профессионально-важного качества. На основе эмпирической апробации выделены и экспериментально верифицированы особенности этапов психологического консультирования, направленного на развитие эмпатии: на этапе установления контакта – стойкое усиление эмоционального компонента взаимодействия; на этапе обсуждения проблемы – когнитивная интерпретация ситуации с акцентом на роль состояния других людей в возникновении обсуждаемой проблемы; на этапе воздействия на пациента – применение техники распознавания эмоциональных состояний; на этапе завершения консультации – моделирование вывода о необходимости активизации эмпатии для решения проблемы. При этом по каждому этапу представлены примерные техники и упражнения. Для экспериментальной верификации использовалась диагностическая методика «Многофакторный опросник эмпатии» М. Дэвиса.

Ключевые слова: профессионально важные качества психолога, эмпатия, консультирование, децентрация, сопереживание, эмпатическая забота, личный дистресс.

На современном этапе в формате психологии труда и профессиональной педагогики является общепринятым положение о том, что в системе профессионально важных качеств психолога именно эмпатия занимает центральное системообразующее положение и во многом определяет качество деятельности психолога [3; 4; 6; 8; 9; 10]. Понятие «эмпатия», первоначально заявленное в психологии Э. Титченером как характеристика субъектной активности одного человека, направленной на понимание эмоционального состояния другого человека [11], гармонично и быстро вошло в категориальный аппарат психологии, нашло своё специфичное отражение и в психоанализе (З. Фрейд), и в гуманистической психологии (К. Роджерс) и в отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн), и в частных прикладных психологических концепциях, включая концепции ПВК психолога.

В связи с этим при организации исследования мы исходили из положения о необходимости в образовательном процессе ВУЗа целенаправленной специально организованной психолого-педагогической деятельности, направленной на развитие эмпатии у студентов – будущих психологов и определяли эмпатию как способность к сопереживанию, сочувствию, соучастию, что помогает психологу понять состояние человека, установить с ним доверительные отношения, создать условия для его активной рефлексии, самоанализа, внутренне детерминированной коррекционно-развивающей активности [2], [7]. В современной науке активно разрабатываются проблемы поиска эффективных методов развития эмпатии у студентов помогающих профессий [3], [6], [7], однако эта работа еще далека от завершения.

Анализ публикаций дал нам основание предположить, что одним из эффективных методов развития эмпатии у студентов может быть психологическое консультирование, что обусловлено следующими аспектами [1], [5]:

- прежде всего, психологическое консультирование ориентировано на оказание помощи психически и соматически здоровым людям, что в основном соответствует консультированию участников образовательного процесса в вузе;
- проблемы, с которыми обращаются к консультанту студенты – психологи, связаны с пространством освоения психологической профессии или с трудностями общения, что опосредуется в частности эмпатией;
- в основе психологического консультирования концентрируется направленность на изме-

нение понимания других людей и отношений к ним, что не противоречит задаче развития эмпатии у студентов-психологов;

- психологическое консультирование не требует больших временных затрат, что важно в условиях высоких учебных нагрузок студентов и их отказа от долгосрочных мероприятий;
- психологическое консультирование будет эффективным в данном случае в связи с когнитивной готовностью студентов к информационному обмену, связанному с психологическим понятием – эмпатией.

Таким образом есть веские основания полагать, что психологическое консультирование может быть инструментом развития эмпатии у студентов – психологов, однако возникает противоречие между целесообразностью использования психологического консультирования студентов – будущих психологов как метода развития у них эмпатии, с одной стороны, и отсутствием чётких рекомендаций, связанных с особенностями такого использования программы консультирования, с другой стороны.

В связи с этим было проведено исследование с целью эмпирического определения особенностей эффективной программы психологического консультирования студентов – психологов, направленного на развитие у них эмпатии как ключевого профессионально важного качества психолога. Соответственно, объектом исследования является эмпатия и предметом – особенности психологического консультирования как метода развития эмпатии у студентов – психологов.

Общая стратегия проведения исследования предполагала:

1. подготовку и реализацию экспресс-программ психологического консультирования студентов с контролируемым использованием вариативных приёмов и техник развития эмпатии.
2. анализ и отбор приёмов и техник, позволивших получить наиболее значительные изменения в показателях эмпатии.
3. подготовка интегральной программы консультирования с использованием выбранных ранее наиболее действенных приёмов развития эмпатии и экспериментальная проверка эффективности этой программы.

Для оценки уровня эмпатии на разных этапах исследования использовался «Многофакторный опросник эмпатии» М. Дэвиса. Соответственно оценивались показатели:

- умение поставить себя на место другого человека, воспринять иную точку зрения, опыт других людей (шкала децентрация, РТ);
- умение сопереживать партнёру, переносить себя в действия и чувства другого человека, воспроизводя его состояние через собственные переживания (шкала сопереживание, FS);
- способность чувствовать симпатию, теплоту, жалость, сочувствие, желание помочь другим людям (шкала эмпатическая забота, ЕС);

- способность к самонаблюдению, рефлексии, выявлению собственных эмоциональных реакций, возникающих на наблюдение за состояниями других, а также умение фиксировать чувство тревоги, дискомфорта, раздражения и желание избавиться от этих чувств в ответ на негативные переживания и страдания других (шкала личный дистресс, ЕС) [1].

Исследование проводилось на базе факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» в течение 2022–2023 г., всего на разных этапах исследования привлекалось 311 студентов-психологов. Итоговый эксперимент включал 30 испытуемых, по 15 студентов в контрольной и экспериментальной группах. Итоговый эксперимент проводился в течение трёх месяцев, за это время участники экспериментальной группы обращались за консультацией в среднем от 3 до 12 раз.

На констатирующем этапе исследования были получены следующие данные.

1. Среди студентов, обратившихся за консультацией в факультетскую психологическую лабораторию на базе кафедры социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии подавляющее большинство (97,3%) были студентами с академической успеваемостью на уровне средней и ниже средней, что подтверждает локализацию большинства проблем студентов в сфере освоения профессии.

2. Всеми студентами, обратившимися за консультацией, проблемы формулировались через аспекты освоения профессии (67% от числа обратившихся) или через аспекты взаимодействия с окружающими (33% от числа обратившихся).

3. У всех обратившихся за помощью были низкие значения по трём из четырёх шкал опросника («децентрация», «сопереживание» и «эмпатическая забота»), по шкале «личный дистресс» наблюдались различия: у большинства (64% выборки) наблюдались высокие значения личного дистресса, у 29% – средние, у 7% – низкие значения.

Таким образом, большинство студентов-психологов, обратившихся за консультацией, концентрировались на своих эмоциях, демонстрировали высокий уровень самонаблюдения и рефлексии, были тревожны, раздражительны, испытывали дискомфорт при наблюдении негативных переживаний других людей, пытались изолироваться от них. В связи с этим у них подавлялась способность понять другого человека, сопереживать ему, чувствовать жалость и симпатию, что можно интерпретировать как «личностное противопознание» для профессии психолога.

Наименее представленная категория студентов, обратившихся за консультацией (низкие показатели личного дистресса на фоне низких показателей по другим шкалам методики), демонстрировала, как и предыдущая группа, низкие показатели внимания, понимания и учёта в процессе общения эмоциональных состояний партнёров, при этом поверхностно, формально, реагировали

на проблемы других людей, в отдельных случаях демонстрировали позитивные эмоции в ответ на проблемы окружающих. В конечном счёте это также подавляло его способность понять другого человека, сопереживать ему, чувствовать жалость и симпатию и следовательно не соответствовало компетенциям психологической профессии.

Полученный результат подтвердил актуальность выделенной нами проблемы и необходимость включения в образовательный процесс факультета психологии специальных коррекционно-развивающих процедур, направленных на развитие эмпатии, в нашем случае программ психологического консультирования.

Анализ эффективности разных приёмов и техник развития эмпатии в рамках экспресс-программ консультирования позволил определить особенности консультирования, обеспечивающие эффективное развитие эмпатии. Эти особенности представлены в соответствии с этапами консультативного процесса.

На этапе установления контакта необходимо использование приёма «положительное подкрепление», ярко выраженное, подчёркнутое, открытое эмоциональное поощрение – «шаги навстречу», «доброжелательная улыбка», «открытая поза» собеседника, «визуальный контакт» с целью акцентировать позитивные эмоциональные отношения с учётом их особой значимости; активное использование приёма «имя собственное», усиление позитивного отношения к консультанту за счёт имени студента.

На этапе обсуждения проблемы необходима когнитивная интерпретация ситуации с акцентом на понимании клиентом состояния других людей: приём «антиситуация», заключающийся в обосновании на основе рассказа клиента противоположной модальности проблемы как следствие

вариативности наших интерпретаций состояния партнёра; приём «идентификация» («чужие тапочки») – перенос себя в ситуацию оппонента, понимание чувств, намерений, состояний, мыслей другого человека; акцентирование при анализе проблемы именно эмоциональной составляющей (важно не то, что он (ты) сделал, а что ты (он) хотел этим достичь и что при этом ты (он) чувствовал).

На этапе воздействия на пациента с целью разрешения проблемы рекомендуются упражнения, позволяющие распознавать чужие эмоциональные состояния, в частности упражнение «недоразумение» – проблема возникла, потому что «я неправильно понял» оппонента; упражнение «пойми меня», когда оценка действий человека сначала происходит на основе непосредственных действий, а потом на основе его состояния в момент этих действий.

На этапе завершения консультации необходимо смоделировать ситуацию, в которой пациент делает вывод, что любая проблема решается эффективно только в том случае, если он глубоко и детально понимает в каком состоянии находится человек, связанный с проблемой, и может согласовать паттерн поведения в проблемной ситуации на основе учёта состояния всех участников.

С учётом выделенных особенностей была разработана итоговая программа консультирования, которая составила основу дальнейшего эксперимента.

Значения показателей эмпатии в контрольной и экспериментальной группах до и после экспериментального воздействия, а также уровни статистической значимости сдвига значений в этих группах (Т-критерий Вилкоксона) представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение результатов тестирования эмпатии («Многофакторный опросник эмпатии» М. Дэвиса) в экспериментальной и контрольной группах до и после экспериментального воздействия

	Средние значения шкал			
	РТ (децентрация)	FS (сопереживание)	ЕС (эмпатическая забота)	PD (личный дистресс)
Экспериментальная группа до воздействия	12,8	14,6	13,9	10,3
Экспериментальная группа после воздействия	15,2	18,4	17,3	13,3
Значение Т-критерия Вилкоксона ($T_{эмп-}$)	0,000	7,500	3,000	2,000
Уровень статистической значимости ($p=$)	0,001 ($p<0,050$)	0,007 ($p<0,050$)	0,003 ($p<0,050$)	0,009 ($p<0,050$)
Контрольная группа до воздействия	12,1	13,1	14,2	10,0
Контрольная группа после воздействия	12,7	14,0	14,8	11,7
Значение Т-критерия Вилкоксона ($T_{эмп-}$)	17,000	28,500	17,000	11,000
Уровень статистической значимости ($p=$)	0,280 ($p>0,050$)	0,399 ($p>0,050$)	0,146 ($p>0,050$)	0,319 ($p>0,050$)

Как показали результаты входной диагностики – обе группы эксперимента изначально не отличались

по показателям эмпатии, что необходимо для корректного проведения исследования.

По результатам итоговой диагностики можно сделать вывод о том, что и в контрольной и в экспериментальной группах наблюдается повышение уровня эмпатии, следовательно есть основания утверждать, что образовательный процесс факультета психологии создаёт объективно условия для развития ПВК, в том числе эмпатии. Однако, влияние экспериментальной программы консультирования за этот период статистически значимо повысило показатели эмпатии лишь у тех испытуемых, которые участвовали в программе ($p < 0,05$). Изменения в контрольной группе дают абсолютное повышение значений по всем шкалам, но статистическая значимость этих изменений не превышает уровня 0,05.

Необходимо отметить, что в контрольной группе максимальное повышение значений произошло по шкале PD – личный дистресс (1,7 балла в среднем), соответственно, система освоения профессии психолога (образовательная программа) максимально ориентирована в целом на развитие самонаблюдения и рефлексии студента и в меньшей степени на эмпатийное отношение к другим (в среднем по шкалам повышение от 0,6 до 0,9). При этом рост значений даже по шкале PD – личный дистресс не является статистически значимым.

При этом в экспериментальной группе наибольшее влияние программа оказала на показатели шкал FS («сопереживание») и ЕС («эмпатическая забота»), что можно оценить как компенсаторный эффект по отношению к образовательной программе.

Таким образом, проведённое исследование:

- подтвердило необходимость специальной организации системы психологического консультирования для категории студентов – будущих психологов, демонстрирующих низкие значения по показателям эмпатии: децентрация, сопереживание, эмпатическая забота, вне зависимости от уровня развития показателя личный дистресс;
- подтвердило роль эмпатии как системообразующего компонента ПВК психологов, что проявилось в возникновении учебно-профессиональных проблем у студентов с низкой эмпатией, требующих поддержки психолога;
- позволило выделить организационные особенности в соответствии с этапами консультирования для консультаций, ориентированных на развитие эмпатии.

На следующем этапе исследования предполагается поиск оптимальных способов интеграции основных процедур образовательной программы по профилю психология и программ консультирования как инструмента развития эмпатии у студентов.

Литература

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Класс, 1999. – 208 с.

2. Долгова В.И. Эмпатия: монография / В.И. Долгова. – М.: Перо, 2014. – 185 с.
3. Карягина Т.Д. Эмпатия как способность: структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию / Т.Д. Карягина и др. // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – Т. 21. – № 4. – С. 182–207.
4. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «Эмпатии» в психологии: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Т.Д. Карягина. – М., 2013. – 19 с.
5. Кочюнас Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия: учеб. пособие / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2008. – 464 с.
6. Овчаренко Е.Р. Развитие эмпатии как профессионально значимое личностное качество педагога / Е.Р. Овчаренко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК. – 2011. – С. 111–119.
7. Пономарева М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М.А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2009. – 76 с.
8. Рекешева Ф.М. Профессионально важные качества и умения психолога как фактор его профессиональной готовности / Ф.М. Рекешева // Вестник новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2008. – № 45. – С. 13–16.
9. Рзаева Ж.В. Развитие эмпатии у студентов педагогических специальностей: учеб.-метод. пособие / Ж.В. Рзаева. – Барановичи: РИО БарГУ, 2010. – 90 с.
10. Сизикова М.В. Эмпатия как личностная черта и профессиональное качество психологов-консультантов с различным стажем практической деятельности: резюме дис. ... к-та психол. наук: 19.00.01 / М.В. Сидоренко – М., 2018. – 32 с.
11. Титченер Э.Б. Учебник психологии. Ч. 1–2; пер. с англ. и предисл. прив.-доц. А.П. Болтунова / Э.Б. Титченер. – М.: Мир, 1914. – 250 с.

PSYCHOLOGICAL COUNSELING AS A MEANS OF DEVELOPING EMPATHY AMONG STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGISTS

Glazkova T.V., Glazkov A.V.

Institute for the Development of Education of the Irkutsk region; Irkutsk state University

The article substantiates the need to include in the educational process of training a specialist psychologist a special system of psychological counseling aimed at developing empathy as a system-forming professionally important quality. On the basis of empirical approbation, the features of the stages of psychological counseling aimed at developing empathy are identified and experimentally verified: at the stage of establishing contact, a persistent strengthening of the emotional component of interaction; at the stage of discussing the problem, a cognitive interpretation of the situation with an emphasis on the role of the state of other people in the occurrence of the problem under discussion; at the stage of influencing the patient, the use of techniques for recognizing emotional states; at the stage of completion of the consultation – modeling of the conclusion about the need to activate empathy to solve the problem. At the same time, approximate techniques and exercises are presented for each

stage. For experimental verification, the diagnostic technique «Multivariate Empathy Questionnaire» by M. Davis was used.

Keywords: professionally important qualities of a psychologist, empathy, counseling, decentralization, empathy, empathic care, personal distress.

References

1. Alyoshina Yu. Individual and family psychological counseling. – M.: Klass, 1999. – 208 p.
2. Dolgova V.I. Empathy: monograph / V.I. Dolgova. – M.: Pero, 2014. – 185 p.
3. Karyagina T.D. Empathy as an ability: structure and development during training in psychological counseling / T.D. Karyagina et al. // Consultative psychology and psychotherapy. – 2013. – Vol. 21. – No. 4. – pp. 182–207.
4. Karyagina T.D. The evolution of the concept of “Empathy” in psychology: abstract. dis. ... cand. psycho. Sciences: 19.00.01 / T.D. Karyagina. – M., 2013. – 19 p.
5. Kochiunas R. Psychological counseling and group psychotherapy: studies. manual / R. Kochiunas. – M.: Academic project, 2008. – 464 p.
6. Ovcharenko E.R. Development of empathy as a professionally significant personal quality of a teacher / E.R. Ovcharenko // Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology: collection of articles on mater. X International scientific and practical conf. Part I. – Novosibirsk: SibAK. – 2011. – pp. 111–119
7. Ponomareva M.A. Empathy: theory, diagnostics, development: monograph / M.A. Ponomareva. – Minsk: Bestprint, 2009. – 76 p.
8. Rekesheva F.M. Professionally important qualities and skills of a psychologist as a factor of his professional readiness / F.M. Rekesheva // Bulletin of the Novgorod State University named after Yaroslav the Wise. – 2008. – No. 45. – pp. 13–16.
9. Rzaeva Zh.V. Development of empathy among students of pedagogical specialties: studies. – method. manual / Zh.V. Rzaeva. – Baranovich: RIO BarGU, 2010. – 90 p.
10. Sizikova M.V. Empathy as a personal trait and professional quality of consulting psychologists with various practical experience: summary of the dis. ... k-ta of psychological sciences: 19.00.01 / M.V. Sidorenko – M., 2018. – 32 p.
11. Titchener E.B. Textbook of psychology. Ch. 1–2; trans. from English and preface. priv.-assoc. A.P. Boltunova / E.B. Titchener. – M.: Mir, 1914. – 250 p.

Обоснование выбора методики преподавания дисциплины «Обществознание» студентам СПО: аспекты формирования правосознания

Ковалева Юлия Александровна,

старший преподаватель, кафедра общеобразовательных дисциплин СКФ ФГБОУ ВО «РГУП»
E-mail: kovaleva-obshestvo@yandex.ru

Соляник Вера Васильевна,

старший преподаватель, кафедра общеобразовательных дисциплин СКФ ФГБОУ ВО «РГУП»
E-mail: solyanik17@yandex.ru

Духовная Анастасия Олеговна,

преподаватель, кафедра общеобразовательных дисциплин СКФ ФГБОУ ВО «РГУП»
E-mail: dukhovnayan@gmail.com

В данной статье рассматривается проблема выбора методологического подхода к преподаванию дисциплины «Обществознание» студентам среднего профессионального образования в современных условиях информационного общества.

Институт образования играет важную роль в передаче накопленного опыта человечества подрастающему поколению. Одной из дисциплин, изучаемых на первом курсе студентами, получающими среднее профессиональное образование, является «Обществознание», которая своей целью имеет формирование фундаментального личного и профессионального правового сознания у студентов. Целью исследования является анализ и сравнение современных методов преподавания «Обществознания» и влияния как каждого из них, так и определенной их совокупности на формирование личного и профессионального правосознания обучающихся в сложных условиях изменения образовательных технологий и общественной действительности. В качестве основных методов проведенного исследования выступили такие как: изучение и анализ литературы, теоретический синтез, моделирование, систематизация результатов опытной педагогической работы и статистический метод. Проведены анализ и систематизация технологий и методик преподавания дисциплины Обществознания студентам в ССУЗах и на факультетах СПО, выявлены наиболее эффективные и сочетающиеся между собой, в том числе такие, которые оказывают наиболее позитивное влияние на процесс формирования правосознания обучающихся.

Ключевые слова. Обществознание, методика преподавания, образовательные технологии, правосознание, правовая культура.

«Обществознание» занимает центральное место в системе дисциплин, способствующих социализации личности и формированию ее нравственных ориентиров, правовой и политической культуры. Через изучение основ социальной действительности, права и убежденности в справедливости правовых предписаний, студенты развивают высокий уровень правосознания и правовой культуры. Также у них формируется потребность в законопослушном поведении.

Важно изучать не только политическую и социальную сферы общества, но и экономическую и духовную. Дисциплина раскрывает гуманистический смысл, знакомя студентов с искусством, религией, философией, этикой и другими аспектами общества. Она предоставляет базовые знания о нашем обществе, его сферах и процессах. «Обществознание» является неотъемлемой частью образования всех студентов, независимо от выбранной ими будущей профессии. Ведь нельзя быть истинным гражданином, не зная основ общества, в котором мы живем. В виду вышесказанного, актуальным представляется вопрос выбора педагогически работником технологии и методики образовательной деятельности в рамках данной дисциплины учебного цикла у студентов СПО.

Изучение «Обществознания» является отправной точкой для формирования индивидуальной правовой культуры студента, получающего среднее профессиональное образование. Оно помогает студентам развить научную базу правового мировоззрения. Люди, обладающие этой культурой, обладают более глубокими знаниями и пониманием правовых явлений, а также профессиональным поведением. Таким образом, изучение «Обществознания» не только способствует передаче накопленного опыта человечества, но и формирует у студентов фундаментальные знания о социальной действительности, праве и других аспектах общества. Эта дисциплина играет важную роль в формировании правового сознания и культуры студентов, а также способствует их успешной социализации [1, с.62]. Наше современное общество переживает сложный период: утверждение новых приоритетов в государственной политике и общественной деятельности, формирование основ правового государства и гражданского общества, – все это сказывается на образовательном процессе, а значит и на социализации молодежи.

Методика преподавания такой дисциплины, как Обществознание представляет собой отрасль педагогической науки, изучающей не только синергию процессов обучения студентов и уяснения ими

знаний, но и дальнейшее их совершенствование. Проанализировав учебно-методические источники последних лет, а также основываясь на результатах практической педагогической деятельности, в качестве наиболее эффективных для реализации этой задачи выделим следующие образовательные технологии: проблемное обучение, разноуровневое обучение, игровые образовательные методы, информационно-коммуникативные технологии, личностно-ориентированное обучение, проектные методы и другие.

Основываясь на правовых началах системы образования и требованиях, предъявляемых законодателем к профессорско-преподавательскому составу при осуществлении профессиональной деятельности на факультетах СПО и в ССУЗах, считаем основным в процессе преподавания дисциплины Обществознание – формирование и развитие у обучающихся культуры мышления и речи, а также критического мышления как базиса для профессионального правосознания. [2, с. 328]. Дабы достичь данной цели, необходимо грамотно сочетать упомянутые выше образовательные технологии.

Занятие по «Обществознанию» со студентами СПО будут носить эффективный характер, если в содержание общей его модели включить такие элементы как: вводная беседа, обучающий практикум, практикум, направленный на решение задач, требующих составления сложного плана или развернутого ответа с аргументацией мнения, дебаты и диспут, деловые игры. Это позволит не только углубить теоретические знания студентов, но и реализовать их на практике в последующем.

Ниже рассмотрим приведенные основные группы методов обучения, применяемых в образовательном процессе относительно «Обществознания», и их содержание:

- а) словесные методы, включающие рассказ, беседу, работу с учебной литературой;
- б) методы наглядного характера, то есть: наблюдение, иллюстрация, наглядные пособия, демонстрация презентаций и обучающих фильмов;
- в) практические: решение задач, практические компьютерные задания, проектирование или метод проекта.

Особенностями словесного метода, как основного, являются:

- подача определенного объема учебного материала;
- передача информации с помощью устной речи вызывает у студентов чувства сопереживания и рефлексии.

Существуют монологические и диалогические приемы данной методики.

Монологические приемы заключаются в передаче материала одним человеком. К ним относятся: доклад или же сообщение, рассказ, описание, объяснение, характеристика и другие.

Что же касается диалогических, то среди таких приемов особое место занимает беседа, пред-

ставляющая собой речевую коммуникацию между преподавателем и обучающимися, которая может быть разнонаправленной, то есть как вводной, так и итоговой (заключительной). [3, с.154]. Словесный метод зачастую сопрягается с наглядным.

Говоря о методах подачи информации и закрепления знаний обучающихся, нельзя не выделить особенным образом феномен «деловых игр». Этот метод организации активной работы учащихся направлен на моделирование различных условий их деятельности, и стимулирования к поиску новых средств осуществления этой деятельности. Образовательная функция данного метода крайне значима еще и потому, что в ситуации деловой игры происходит активное взаимодействие обучающихся между собой: решая каждый свою отдельную задачу, они совместно приходят к определенному общему результату, в результате получая навыки сотрудничества, необходимые им, в том числе и в будущей профессиональной деятельности.

Обсуждение (Discussions)

Согласимся с Н.В. Савиным, что при изучении политико-правового блока актуально проводить с обучающимися игры «Демократические выборы», «Конституция РФ и что мы о ней знаем» [4, с.267], «Модель судебного заседания» для усвоения качественно новых знаний, повышения коммуникативных качеств и воспитания основ политической культуры. В этом ключе данный метод представляется одним из наиболее интересных.

Научно-исследовательская деятельность студентов, наряду с воспитательным процессом, также бесспорно, является важной вехой образовательного процесса, поэтому крайне интересным кажется метод «проекта», под которым понимается особая педагогическая технология, представляющая собой совокупность научно-творческих поисковых методов исследования конкретной проблемы, направленных на развитие и совершенствование познавательной деятельности обучающихся.

Она стимулирует обучающихся к подготовке и написанию исследовательских работ, подготовки и реализации научных проектов.

Заметим, что в последнее время необходимость привлечения школьников-старшеклассников и студентов младших курсов к научной деятельности – весьма неоднозначный вопрос. В качестве основных доводов и аргументов противники данной формы деятельности ссылаются на чрезмерную учебную нагрузку, отсутствие опыта обучающихся и концептуально новых тем для исследования, а значит и научной значимости работ.

Стоит отметить, что подобные негативные эффекты при занятии научной деятельностью могут наступить лишь в случае неправильно определенных целей и задач, и полного отсутствия мотивации обучающегося. Грамотно интегрированная и организованная научная работа, начиная от вы-

бора темы до непосредственно оформления итогов исследования, не создаст перегрузки, а как раз позволит углубить знания в избранной сфере научных интересов.

При изучении актуальных вопросов «Обществознания» самостоятельный выбор обучающимися темы исследования, разработка проекта и его защита с демонстрацией презентации по теме проекта, позволяет развить интерес к самостоятельной научной деятельности и углубить исследовательские и коммуникативные навыки. В ходе такого исследования, как отмечалось многими авторами, студентами используются разнообразные учебные материалы и информационные ресурсы, а именно: специальная учебная литература, материалы официальных СМИ, тексты научных статей и материалов научно-практических конференций. Кроме того, студенты активно используют ресурсы внутренних и внешних электронных библиотечных систем, что позволяет также привить навык составления библиографического списка и сформировать уважение к авторскому труду ученых.

Практика показывает, что написание и защита проекта положительно сказываются на усвоении отдельных тем, изучаемых в рамках учебной дисциплины как в индивидуальном порядке студентом-исследователем, так и студенческой группой, поскольку защита проекта с демонстрацией наглядного продукта – презентации происходит в группе, в рамках учебного занятия.

Так, среди студентов первого курса СКФ ФГБОУ ВО «РГУП», обучающихся по программам среднего профессионального образования на факультете непрерывного образования в 2022/23 учебном году, доля успешно подготовивших и защитивших индивидуальные проекты по Обществознанию составила 95%, а на «хорошо» и «отлично» работы защитили 85% от общего количества обучающихся, что говорит о ярком положительном отклике студентов на подобную методику изучения дисциплины.

Процесс информатизации учебного процесса в целом и учебного заведения частности, в нынешних условиях позволяет педагогам и обучающимся активно использовать новейшие информационные технологии, и наиболее значимым это вопрос становится при изучении блоков социальной и политической сферы, так как специальная литература редко содержит исчерпывающие ответы или же новейшую актуальную информацию о состоянии общественных отношений. Не стоит забывать, что нормативно-правовые акты достаточно часто претерпевают ряд изменений.

Информационные технологии также способствуют процессу регулярного самообучения, когда учащийся по интересующим его вопросам, в наиболее интересной сфере может получить дополнительную информацию или же использовать новейшую научную литературу при подготовке как к научным мероприятиям, таким как конференции, олимпиады, конкурсы студенческих работ, так и к промежуточной аттестации.

Таким образом, системное внедрение новых методов и форм обучения на занятиях по дисциплине «Обществознание» со студентами СПО и интеграция их с прежними, привычными, позволит максимально эффективно раскрыть потенциал личности студента, а также позволит по итогам образовательной деятельности подготовить молодого ученого, будущего специалиста, способного адаптироваться к постоянно изменяющимся культурным и социальным условиям современного мира, что, в свою очередь, позволит стать ему конкурентоспособным в своей дальнейшей профессиональной деятельности не только на отечественном, но и международном рынке труда.

Литература

1. Ковалева Ю. А., Соляник В.В. Роль дисциплины «Обществознание» в формировании правовой культуры студентов СПО // Наука и образование сегодня, № 5 (16), Москва, 2017. С. 62–63.
2. Петров А.В., Котрикова Т.Ю. Профессиональная правовая культура в системе правовой культуры общества // Вестник ННГУ, 2013. № 3–1. С. 326–331.
3. Методика обучения обществознанию: учебник и практикум для вузов / О.Б. Соболева [и др.]; под редакцией О.Б. Соболевой, Д.В. Кузина. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 474 с. – (Высшее образование). – ISBN 978–5–534–09466–4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/511765>.
4. Савин Н.В. Педагогика: [Учеб. пособие для пед. уч-щ]. – 2-у изд., доп. – М.: Просвещение, 2018.

JUSTIFICATION FOR THE CHOICE OF TEACHING METHODOLOGY DISCIPLINE “SOCIAL STUDIES” FOR STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: ASPECTS OF THE FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS

Kovaleva Yu.A., Solyanik V.V., Dookhovnaya A.O.

North Caucasian Branch Russian State University of Justice

This article examines the problem of choosing a methodological approach to teaching the discipline “Social Studies” to students of secondary vocational education in modern conditions of the information society.

The Institute of Education plays an important role in transferring the accumulated experience of humanity to the younger generation. One of the disciplines studied in the first year by students receiving secondary vocational education is “Social Studies,” which aims to form a fundamental personal and professional legal consciousness among students. The purpose of the study is to analyze and compare modern methods of teaching “Social Studies” and the influence of both each of them and a certain combination of them on the formation of the personal and professional legal consciousness of students in the difficult conditions of changing educational technologies and social reality. The main methods of the research were: study and analysis of literature, theoretical synthesis, modeling, systematization of the results of experimental pedagogical work and the statistical method. An analysis and systematization of technologies and methods of teaching the discipline of Social Studies to students in secondary educational institutions and in secondary vocational education departments was carried out, the most effective and com-

patible ones were identified, including those that have the most positive impact on the process of forming the legal consciousness of students.

Keywords: Social studies, teaching methods, educational technologies, legal awareness, legal culture.

References

1. Kovaleva Yu. A., Solyanik V.V. The role of the discipline "Social studies" in the formation of the legal culture of secondary vocational education students // *Science and Education Today*, No. 5 (16), Moscow, 2017. P. 62–63.
2. Petrov A.V., Kotrikova T. Yu. Professional legal culture in the system of legal culture of society // *Bulletin of UNN*, 2013. No. 3–1. P. 326–331.
3. *Methods of teaching social studies: textbook and workshop for universities / O.B. Soboleva [and others]; edited by O.B. Soboleva, D.V. Kuzin.* – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 474 p. – (Higher education). – ISBN 978–5–534–09466–4. – Text: electronic // Educational platform Urayt [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/511765>.
4. Savin N.V. *Pedagogy: [Text. manual for teachers uch-shch].* – 2nd ed., additional – M.: Education, 2018.

Мамедова Лариса Викторовна,

к.п.н., доцент, зав. кафедры педагогики и методики
начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ им. М.К. Аммосова
в городе Нерюнгри
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Одной из ключевых задач в образовании детей является развитие внимания, поскольку этот навык оказывает значительное влияние на успех, социальные взаимодействия и общую эффективность в различных сферах жизни. Данный когнитивный навык является таким значимым, потому что он является неотъемлемой частью социальной сферы: способность активно слушать других, обращать внимание на невербальные сигналы и выражения лица помогает человеку лучше понимать и воспринимать эмоции и намерения других людей.

Стоит также отметить, что развитие внимания способствует формированию навыков саморегуляции и концентрации у детей. Они учатся контролировать свои мысли, эмоции и поведение, а также удерживать внимание на задаче даже в условиях отвлекающих внешних факторов – эти навыки являются основой для развития самоконтроля, стратегического планирования и принятия решений. Психологические исследования доказывают, что дети, обладающие хорошо развитым вниманием, имеют больше шансов достичь успеха в учебе, так как они могут лучше справляться с повседневными стрессовыми ситуациями, принимать взвешенные решения и лучше адаптироваться к переменам.

Существует многочисленное количество методов, позволяющих развить внимание у детей, а в данной статье рассмотрено применение нейропсихологических упражнений в развитии внимания у детей младшего школьного возраста.

В данной статье изучается вопрос развития внимания у младших школьников с использованием нейропсихологических упражнений. Основная цель исследования заключается в теоретическом изучении проблемы развития внимания у этой возрастной группы и в проведении практического исследования, направленного на использование нейропсихологических упражнений в развитии внимания у детей.

Ключевые слова: дети, начальная школа, внимание, нейропсихология, нейропсихологические упражнения, образование.

Внимательность является ключевым показателем когнитивного функционирования у детей. Недоразвитая внимательность может привести ребенка к трудностям в учебе, в социальных взаимодействиях и в повседневной жизни. В связи с этим, проблема развития внимательности у детей становится актуальной проблемой в России.

Существуют разные концепции изучения внимания. Так, например, Рапоцевич Е.С. в психолого-педагогическом словаре определял внимание как направленность психологических процессов на избирательное восприятие предметов или действий [5].

Значительный вклад в исследование развития внимания внесли отечественные ученые, такие как Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев [1]. Они отметили важность речи для внимания: через слово происходит указание на объект, на который нужно сосредоточиться, стимулируется устойчивость внимания, организуется работа и активизируется поисковая умственная деятельность. Внимание, как и другие психические процессы, имеет низшие и высшие формы. Низшие формы представлены произвольным вниманием, а высшие формы – произвольным вниманием.

Советский учёный-психолог Н.Ф. Добрынин в своих работах подчеркивал следующее: «внимание есть особый вид психической деятельности, выражающийся в выборе и поддержании тех или иных процессов этой деятельности. Этот выбор сопровождается сосредоточением внимания, делающим ясной и отчетливой избранную деятельность» [2].

Немецкий психолог и лингвист Карл Бюллер утверждал, что внимание является движущей силой в развитии ребенка. Несмотря на разные определения, трактуемые психологами и педагогами, большинство из них утверждали то, что развитие внимания является важным аспектом в образовании и в воспитании детей.

Внимание состоит из нескольких составляющих, которые работают вместе для обеспечения эффективного и устойчивого внимания. Основные аспекты внимания представлены ниже в таблице 1.

Перечисленные составляющие взаимодействуют друг с другом для обеспечения эффективного внимания. Каждая из них является необходимой для улучшения качества внимания, они могут быть развиты и укреплены через тренировку и практику.

Развитие внимательности у ребенка происходит в течение всего его развития. Во время первых дней жизни ребенок реагирует только на внешние раздражители, а вот на втором месяце жизни голос человека и сам человек наиболее легко привлекают внимание ребенка [8]. С шести меся-

цев дети начинают интересоваться окружающими предметами, с которыми они пытаются всячески взаимодействовать: берут в рот, пристально разглядывают и так далее.

Таблица 1. Составляющие внимания

Составляющая	Определение
Фокусировка внимания	Фокусировка внимания позволяет сосредоточиться на существенной информации и подавить нежелательные или несущественные стимулы.
Удержание внимания	Способность поддерживать внимание на задаче или информации в течение продолжительного периода времени без отвлечения.
Переключение внимания	Переключение внимания позволяет эффективно адаптироваться к изменяющейся среде и быстро переходить от одной задачи к другой.
Селективность внимания	Селективность внимания позволяет обрабатывать только релевантную информацию и игнорировать неприспособленные или неважные стимулы.
Распределение внимания	Распределение внимания позволяет мониторить и обрабатывать информацию одновременно с выполнением других задач.
Регуляция внимания	Умение контролировать и регулировать свое внимание в соответствии с поставленными задачами или целями.

В два года у ребенка появляются зачатки произвольного внимания под влиянием речевых инструкций взрослого. Помимо этого, благодаря появлению возможности самостоятельно передвигаться и выполнять простейшие действия с предметом, объектами внимания становятся различные предметы, которые ребенок использует в своей деятельности. На этом этапе параллельно с произвольным вниманием развивается и непроизвольное внимание.

В пятилетнем возрасте у детей уже развивается устойчивое внимание, подчиненное той деятельности, которую они выполняют, но даже в таком случае ребенок может характеризоваться значительной отвлекаемостью. Уже к концу дошкольного возраста дети приобретают некий опыт в регуляции внимания, что указывает на их готовность к обучению в школе.

Внимание у младших школьников постепенно становится произвольным несмотря на то, что непроизвольное внимание пытается с ним конкурировать. К десяти годам объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания у детей становятся почти такие же, как у взрослых. Особенно высокий уровень развития проявляется в переключаемости внимания у детей этого возраста, что может быть обусловлено молодостью организма и подвижностью процессов в их центральной нервной системе. Младшие школьники легко переключаются с одного вида деятельности на другой, особенно если предмет или явление привлекательны для них.

Стоит отметить, что внимательность у детей развивается индивидуально: некоторым детям мо-

жет потребоваться больше времени для её развития, это зависит от множества факторов, включая индивидуальные различия в развитии мозга и личностные особенности каждого ребенка.

Различные игры, упражнения и стратегии становятся инструментами для развития внимательности у детей, поэтому в данной статье мы рассмотрим нейропсихологические упражнения в качестве эффективного инструмента для развития внимательности у младших школьников.

Нейропсихология – это научная область, которая изучает взаимосвязь между мозгом и психологическими процессами, такими как мышление, восприятие, память, внимание, эмоции и поведение. Она исследует, как мозговая активность и структура влияют на психологические функции и как психологические процессы связаны с мозговыми механизмами.

Нейропсихологические исследования расширяют понимание о работе мозга человека, об восприятии и обработке информации, о формировании мыслей и так далее. Данная область науки имеет практическое применение в клинической практике, образовании и разработке интервенций для улучшения психического здоровья и когнитивных функций. Исследования внимания с использованием нейрофизиологических методов, таких как электроэнцефалография, функциональная магнитно-резонансная томография и позитронно-эмиссионная томография, позволяют нам узнать о мозговых процессах, связанных с вниманием [3].

Нейропсихологическое развитие внимания основывается на понимании того, как работает мозг и какие механизмы контролируют внимание, а также оно направлено на активацию и укрепление соответствующих мозговых сетей, связанных с вниманием.

Нейропсихологические упражнения – это специальные задания и тренировки, разработанные для стимулирования различных когнитивных функций, основанные на принципах нейропластичности, которые предполагают, что мозг может изменяться и развиваться на протяжении всей жизни.

Нейропсихологические упражнения могут эффективно развивать внимательность у детей. Они требуют усиленной концентрации и фокусировки на задаче, что способствует улучшению способности детей оставаться сосредоточенными и отвлекаться меньше. Примером таких упражнений можно назвать игры с поиском отличий, sudoku, таблицы Шульте и другие, важно выбирать разнообразные упражнения, которые требуют различных аспектов внимания, представленных в таблице 1. В целом нейропсихологические упражнения легко интегрируются в повседневную жизнь детей, например, при игре в прятки, можно попросить ребенка обратить внимание на определенные детали вокруг него, такие как цвета, формы или звуки [7].

Такие регулярные упражнения имеют множество преимуществ для развития внимательности у детей. Во-первых, они способствуют улучшению

концентрации и фокусировке внимания у детей, а во-вторых, данные упражнения способствуют развитию когнитивных навыков, таких как: анализ, логическое мышление и принятие решений.

В рамках данной работы было проведено исследование с целью развития внимания у учащихся младшей школы посредством нейропсихологических упражнений. В эксперименте приняли участие 20 детей, которые являются учащимися начальной школы в городе Новосибирск. Возраст всех на момент проведения эксперимента составлял 7 лет.

Эксперимент проходил в трех этапах:

1. констатирующий этап – диагностирование исходного состояния развития внимания у первоклассников;
2. формирующий этап – внедрение нейропсихологических упражнений, способствующих развитию внимания, в работу с детьми;
3. контрольный этап – вторичная диагностика состояния развития внимания у респондентов, анализ полученных результатов.

Во время проведения, констатирующего и контрольного этапов, была применена методика «Кольца Ландольта» [4]. Методика «Кольца Ландольта» – это одна из методик, используемых для диагностики внимания у первоклассников. Она основана на оценке уровня внимания и его различных аспектов на основе выполнения специальных заданий, связанных с поиском и сосредоточением на определенных визуальных объектах. Ниже на рисунке 1 представлены результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа.

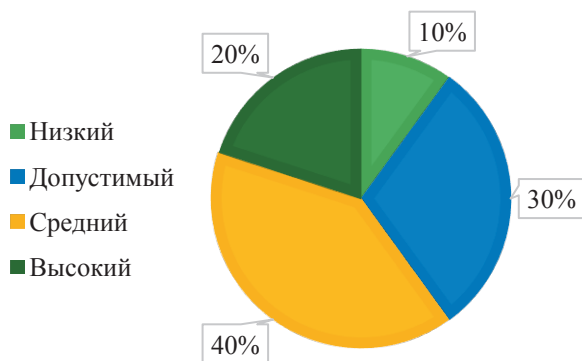


Рис. 1. Результаты констатирующего этапа

Исходя из данных, полученных в результате проведения констатирующего этапа, можно сделать вывод о том, что из двадцати детей высоким уровнем внимания обладают только 4 человека, что свидетельствует о том, что они не только абсолютно готовы к школе по развитию внимания, но и превосходят в этом отношении других испытуемых. На среднем уровне развития внимания находятся 8 человек, что составляет 40% и указывает на то, что вполне готовы к началу обучения. 30% составляет количество детей, занимающих допустимый уровень развития памяти и 20% – низкий уровень развития памяти. На последнем уровне находятся 2 ребенка, которые по степени развития своего внимания не готовы к обучению в первом классе.

После первого этапа был проведен формирующий этап продолжительностью в 3 месяца. Во время этого этапа в повседневную жизнь детей, участвующих в эксперименте, регулярно внедрялись нейропсихологические упражнения, направленные на развитие внимания. Из наиболее используемых упражнений следует отметить следующие [6]:

- модифицированная таблица Шульте;
- «Лабиринт» – упражнение направлено на развитие внимания и самоконтроля;
- графический диктант – влияет на развитие произвольного внимания;
- рисование двумя руками – задание, направленное на развитие взаимодействия двух полушарий,
- «Муха» – упражнение, способствующее развитию концентрации внимания и зрительно-моторной координации;
- «Волшебные квадраты» – упражнение для развития зрительного внимания;
- «Нос – пол – потолок» – игра, направленная на развитие внимания и снятие импульсивности;
- чтение под стук – упражнение, развивающее концентрацию и распределение внимания, и другие.

Помимо этого, в работе с испытуемыми также был использован метод мозжечковой стимуляции мозга. Данный метод также относится к одной из техник, используемых для развития внимания у детей. Мозжечок – это область мозга, отвечающая за координацию движений и регуляцию внимания. Стимуляция мозжечка позволяет улучшить функционирование этой области мозга и, следовательно, повышать уровень внимания у детей.

Один из подходов к мозжечковой стимуляции – это использование специальных упражнений и игр, которые активизируют мозжечок и тренируют его функции. В рамках данной работы было применено балансирование на доске Бильгоу, что также повлияло на полученный результат, описанный в контрольном этапе эксперимента и представленный ниже на рисунке 2.

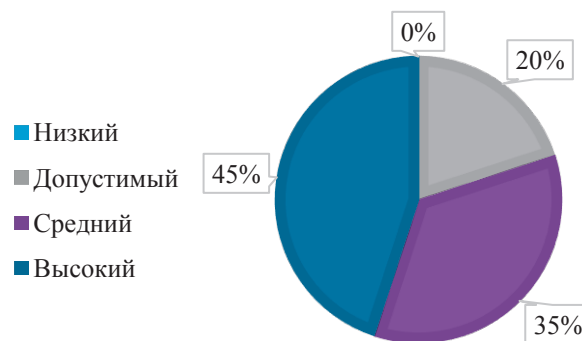


Рис. 2. Результаты контрольного этапа

Исходя из данных, представленных на рисунке 2, можно сделать вывод о том, что в ходе эксперимента нам удалось повлиять на развитие внимания учащихся начальной школы посредством нейропсихологических упражнений. На диаграмм-

ме можно наблюдать тенденцию роста количества детей, находящихся на высоком уровне развития внимания, их количество составляет – 9 человек, когда на начальном этапе было диагностировано только 4 человека с высоким уровнем внимания. Количество детей со средним уровнем развития внимания уменьшилось и составило 35%, соответственно также уменьшилось и количество детей, находящихся на допустимом уровне развития внимания – 4 человека, в то время как на начальном этапе эксперимента было 6 детей на данном уровне. Важно выделить то, что после проведения формирующего этапа эксперимента, среди респондентов не осталось никого, кто владел бы низким уровнем развития внимания, поскольку эти дети перешли на допустимый уровень, поэтому им еще есть над чем работать.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ходе эксперимента основная цель была достигнута – испытуемые перешли на новые уровни развития внимания благодаря регулярному использованию нейропсихологических упражнений, что указывает на то, что 80% из них вполне готовы к обучению в школе.

Нейропсихологические упражнения представляют собой эффективный способ развития внимания у детей: они помогают улучшить концентрацию, развивают когнитивные навыки и стимулируют уверенность и мотивацию у детей. Интеграция нейропсихологических упражнений в повседневную жизнь детей позволяет им развиваться и достигать успехов в различных областях жизни, поэтому нейропсихологические упражнения необходимо использовать, чтобы помочь детям развить и укрепить их внимание.

Литература

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М., Психология, 2010. – С. 210.
2. Добрынин Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание. / Учёные записки МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 2009
3. Лурия А.Р. Внимание и память. / А.Р. Лурия – М., 2009.
4. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с. С. 218–219.
5. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2009. – 928 с.
6. Праведникова И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения. / И.И. Праведникова. – Изд. «АЙРИС-пресс», 2017
7. Хокинс, Джефф Об интеллекте / Джефф Хокинс, Сандра Блейкли. – М.: Вильямс, 2016. – 240 с.
8. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин – М.: Академия, 2010. – 390 с.

THE USE OF NEUROPSYCHOLOGICAL EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF ATTENTION

Mamedova L.V.

North-Eastern Federal Institute of M.K. Ammosova in Neryungri

One of the key tasks in the education of children is the development of attention, since this skill has a significant impact on success, social interactions and overall effectiveness in various spheres of life. This cognitive skill is so significant because it is an integral part of the social sphere: the ability to actively listen to others, pay attention to nonverbal signals and facial expressions helps a person to better understand and perceive the emotions and intentions of other people.

It is also worth noting that the development of attention contributes to the formation of self-regulation and concentration skills in children. They learn to control their thoughts, emotions and behavior, as well as to keep their attention on the task even in the face of distracting external factors – these skills are the basis for the development of self-control, strategic planning and decision-making. Psychological studies prove that children with well-developed attention have a better chance of achieving success in school, career and personal life, as they can better cope with everyday stressful situations, make informed decisions and adapt better to changes.

There are numerous methods that allow developing attention in children, and this article discusses the use of neuropsychological exercises in the development of attention in primary school children.

This article examines the issue of attention development in younger schoolchildren using neuropsychological exercises. The main purpose of the study is to theoretically study the problem of attention development in this age group and to conduct a practical study aimed at using neuropsychological exercises in the development of attention in children.

Keywords: children, primary school, attention, neuropsychology, neuropsychological exercises, education.

References

1. Vygotsky, L.S. The history of the development of higher mental functions / L.S. Vygotsky. – M., Psychology, 2010. – С. 210.
2. Dobrynin N.F. Voluntary and involuntary attention. / Scientific notes of the Moscow State Pedagogical Institute named after V.I. Lenin. – M., 2009
3. Luria A.R. Attention and memory. / A.R. Luria – M., 2009.
4. Nemov R.S. Psychology: Studies for students. higher. ped. studies. institutions: In 3 books – 4th ed. – Moscow: Humanit. ed. center VLADOS, 2003. – Book 1: General foundations of Psychology. – 688 S. S. 218–219.
5. The newest psychological and pedagogical dictionary / comp. E.S. Rapatsevich; under the general editorship of A.P. Astakhov. – Minsk: Modern School, 2009. – 928 p
6. Pravodnikova I.I. Neuropsychology. Games and exercises. / I.I. Pravodnikova. – Ed. "IRIS-press", 2017.
7. Hawkins, Jeff About intelligence / Jeff Hawkins, Sandra Blakesley. – M.: Williams, 2016. – 240с.
8. Elkonin D.B. Child psychology / D.B. Elkonin – M.: Academy, 2010. – 390 p.

Педагогические условия, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности обучающихся на основе использования тренажерного комплекса

Гордиенко Татьяна Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной инновационной деятельности, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»
E-mail: tatgordienko@gmail.com

Марченко Сергей Геннадьевич,

начальник цикла (подготовки спасателей), Учебный центр подготовки военных спасателей и водолазных специалистов 907 ОУЦ ВМФ города Севастополь
E-mail: marich8@ya.ru

Актуальность и цели. Рассмотрены педагогические условия, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности обучающихся на основе использования тренажерного комплекса. Актуальность исследуемой темы обосновывается тем, что сохранение здоровья обучающихся и формирование у них специальных компетенций, связанных с безопасностью жизнедеятельности, здоровьесбережением и ответственностью, является одной из приоритетных задач системы образования. В этой связи актуализируются проблемы использования в рамках обучающих программ по формированию компетенций, связанных с безопасностью жизнедеятельности, инновационных подходов и методов обучения. Так, одним из направлений в данной связи является использование особых тренажерных комплексов. Грамотное и педагогически обоснованное использование данных методов позволит на более высоком уровне формировать компетенции, связанные с безопасностью жизнедеятельности учащихся. Цель работы – выявить и обосновать педагогические условия, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности обучающихся на основе использования тренажерного комплекса.

Материалы и методы. Для решения задач использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование); эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, анкетирование и т.д.). Методологическую основу исследования составляют: идея преемственности и два методологических подхода – личностно-деятельностный и аксиологический.

Результаты. Выявлены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности обучающихся на основе использования тренажерного комплекса, что позволяет применять данный опыт в образовательных организациях различного уровня.

Выводы. Сделан вывод о том, что использование тренажерных комплексов в рамках обеспечения БЖД обучающихся решает задачу формирования у них прогностических, диагностических и практических навыков в данной сфере.

Задача формирования практических навыков в сфере БЖД обеспечивается на основе высокого уровня автоматизации и внедрения инноваций в образовательный процесс, использования высокотехнологичных тренировочных комплексов, делающих возможной отработку практических задач обеспечения безопасности жизнедеятельности. Использование таких высокотехнологичных комплексов востребовано как в условиях подготовки специалистов, непосредственно связанных со сложными и опасными условиями труда, так и в рамках формирования компетенций, навыков и общей культуры БЖД у обучающихся.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, БЖД, тренажерный комплекс, симуляционный комплекс, инновационные технологии, интегрированное обучение, педагогический процесс.

Введение

Сохранение здоровья обучающихся и формирование у них специальных компетенций, связанных с безопасностью жизнедеятельности, здоровьесбережением и ответственностью, является одной из приоритетных задач системы образования. Данная задача должна решаться на протяжении всего периода нахождения индивида в системе образования – с начальной школы и до учреждений среднего, высшего и дополнительного профессионального образования.

При этом безопасность жизнедеятельности является довольно широким понятием, интегрирующим в себя как непосредственно навыки безопасного обращения с техническими средствами (например, противопожарная безопасность), знания о правилах поведения в чрезвычайных ситуациях, так и более широкие подходы – связанные с безопасным поведением в социуме, информационно-психологической безопасностью, сохранением здоровья и т.д. Поэтому педагогические подходы, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности обучающихся в рамках образовательного процесса должны непрерывно развиваться и совершенствоваться.

В этой связи актуализируются проблемы использования в рамках обучающих программ по формированию компетенций, связанных с безопасностью жизнедеятельности, инновационных подходов и методов обучения. Так, одним из направлений в данной связи является использование особых тренажерных комплексов. Грамотное и педагогически обоснованное использование данных методов позволит на более высоком уровне формировать компетенции, связанные с безопасностью жизнедеятельности учащихся.

Цель работы – выявить и обосновать педагогические условия, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности обучающихся на основе использования тренажерного комплекса.

Различные аспекты проблемы формирования безопасности жизнедеятельности учащихся довольно широко раскрыты в психолого-педагогической литературе – в качестве примера можно назвать работы И.Г. Долининой, О.В. Кушнарева, А.В. Рыбакова, Т.Ю. Лусгартен и др. При этом вопросы внедрения инновационных методов обучения (тренажерных комплексов в т.ч.) в процесс формирования компетенций, связанных с безопасностью жизнедеятельности, нуждаются в дальнейшем осмыслении.

Для решения задач использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование); эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение, анкетирование и т.д.).

Методологическую основу исследования составляют: идея преемственности и два методологических подхода – личностно-деятельностный и аксиологический.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявлены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности обучающихся на основе использования тренажерного комплекса, что позволяет применять данный опыт в образовательных организациях различного уровня.

Результаты и их обсуждение

Следует отметить, что федеральные образовательные стандарты различного уровня направлены не только на формирование у обучающихся компетенций и знаний в области осваиваемых ими учебных дисциплин, но также на формирование у обучающихся знаний и навыков в области здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности. При этом программные документы указывают, что безопасность жизнедеятельности учащихся является залогом их всесторонней личностной самореализации [2, с. 85].

Обеспечение безопасности жизнедеятельности обучающихся как процесс может быть успешно реализован при соблюдении ряда психолого-педагогических условий. Данные педагогические условия должны опираться на широкое использование здоровьесберегающих технологий в рамках учебной деятельности, методы оптимального конструирования учебного процесса (сочетание учебной, творческой и физической активности учащихся), а также на методы интегрированного обучения в рамках формирования безопасности жизнедеятельности [4, с. 87].

Следует отметить, что среди педагогических условий обеспечения БЖД обучающихся именно интегрированное обучение является основной достижения практических и эффективных результатов. Интегративные подходы показали себя эффективными не только в плане формирования у обучающихся различного уровня высокоразвитых компетенций по учебным предметам, но также и в рамках формирования навыков здорового образа жизни, а также знаний и умений в сфере безопасности жизнедеятельности [3, с. 20].

Ключевую роль в формировании безопасности жизнедеятельности учащихся играют основные и элективные курсы, связанные с вопросами здоровьесбережения и безопасности – это курсы по основам безопасности жизнедеятельности в школе (ОБЖ), курсы БЖД в вузах и колледжах, дополнительные занятия по гражданской обороне, противопожарной безопасности, инструктажи

по технике безопасности, эвакуации, экологии, различные факультативные дисциплины. В рамках этих дисциплин у учащихся закладываются специальные знания и навыки в области БЖД, а также формируется общая культура безопасного образа жизни.

Важно отметить, что занятия по формированию компетенций в области БЖД не будут эффективными без реализации такого педагогического компонента, как мотивационная составляющая. Только сформировав у учащихся мотивацию к ведению безопасного образа жизни, можно рассчитывать, на то, что знания и навыки в области БЖД, которые даются в рамках освоения соответствующих дисциплин основного цикла и элективных курсов будут востребованы учащимися. Т.е. важно в рамках проведения специальных занятий прививать учащимся потребность в соблюдении принципов БЖД, формировать ценностный компонент в этой сфере [7, с. 299].

В рамках формирования педагогических условий, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности обучающихся, важную роль играет использование инновационных технологий, достижений современной науки и техники. Инновационные подходы к процессу формирования у обучающихся навыков, знаний и общей культуры БЖД связаны с широким использованием информационно-коммуникативных технологий, инноваций и технических средств.

Действительно, современное образование требует поиска новых подходов и методов, что связано с активными изменениями общественной и экономической жизни, усложнением социальной реальности, активными темпами развития новых технологий (компьютеризация и цифровизация общества), прорывными научными открытиями. Для того, чтобы соответствовать новым реалиям, педагогическая наука и практика должна стремиться к освоению новых образовательных технологий с целью формирования более эффективного образовательного процесса. Все сказанное актуально также и для обеспечения БЖД обучающихся.

Инновации в области обеспечения БЖД обучающихся можно охарактеризовать как новые педагогические технологии, направленные на более форсированное и эффективное достижение результатов в данной сфере по сравнению с традиционным обучением.

В чем основные характеристики инноваций в рамках обеспечения БЖД обучающихся?

1) Инновации направлены не на процесс, а на результат. Т.е. в рамках применения инновационного подхода, обучающиеся должны видеть.

2) В рамках инновационного подхода обучающиеся не просто приобретают определенные знания, умения и навыки, а видят перспективы их применения в реальной жизни.

3) В рамках инновационных образовательных технологий важен деятельностный подход.

4) В рамках инновационного подхода важен субъект-субъектный подход.

Одной из инновационных моделей в рамках создания педагогических условий, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности обучающихся, является широкое использование тренажерных и симуляционных комплексов. Надо отметить, что использование тренажерных и симуляционных комплексов нашло широкое применение в педагогическом процессе – особенно, в рамках среднего, высшего и дополнительного профессионального образования (подготовка водолазов, медицинских работников, специалистов авиационной индустрии, специалистов по чрезвычайным ситуациям и т.д.).

При этом особую роль использование симуляционных высокотехнологических продуктов находит в сфере профессиональной подготовки специалистов, непосредственно связанных со сложными и опасными условиями труда.

Так, большой опыт использования тренажерных комплексов в рамках педагогического процесса по формированию знаний, навыков и компетенций в сфере подготовки специалистов, непосредственно связанных со сложными и опасными условиями труда. Учебные заведения различного уровня активно внедряют в образовательный процесс (в рамках практической подготовки курсантов) различные аппаратно-программные комплексы симуляционного характера, предназначенные для практической отработки обучающимися (курсантами) навыков реагирования в рамках чрезвычайных ситуаций.

Использование данных тренировочных продуктов обосновано задачей совершенствования профессиональной и практической подготовки специалистов, непосредственно связанных со сложными и опасными условиями труда, необходимостью формирования у них навыков грамотного поведения и принятия эффективных решений в условиях решения реальных задач по ликвидации чрезвычайных ситуаций и их последствий [9, с. 170].

Опыт выстраивания педагогического процесса в рамках системы подготовки специалистов, непосредственно связанных со сложными и опасными условиями труда показывает, что использование высокотехнологичных симуляционных и тренажерных комплексов направлен на повышения качества образовательного процесса.

Таким образом, использование тренажерных комплексов в рамках обеспечения БЖД обучающихся решает задачу формирования у них прогностических, диагностических и практических навыков в данной сфере: у обучающегося формируется способность предвидеть наступление опасных для жизни ситуаций, диагностировать уровень опасности, а также грамотно справляться с последствиями таких ситуаций, принимать верные решения в контексте ее наступления [10, с. 333].

Данный опыт говорит о том, что задача формирования практических навыков в сфере БЖД обеспечивается на основе высокого уровня автоматизации и внедрения инноваций в образовательный процесс, использования высокотехнологичных

тренировочных комплексов, делающих возможной отработку практических задач обеспечения безопасности жизнедеятельности. Использование таких высокотехнологичных комплексов востребовано в условиях подготовки специалистов, непосредственно связанных со сложными и опасными условиями труда.

Выводы

Безопасность жизнедеятельности обучающихся является залогом их всесторонней личностной самореализации. Обеспечение безопасности жизнедеятельности обучающихся как процесс может быть успешно реализован при соблюдении ряда психолого-педагогических условий. Данные педагогические условия должны опираться на широкое использование здоровьесберегающих технологий в рамках учебной деятельности, методы оптимального конструирования учебного процесса (сочетание учебной, творческой и физической активности обучающихся), а также на методы интегрированного обучения в рамках формирования безопасности жизнедеятельности.

В рамках формирования педагогических условий, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности обучающихся, важную роль играет использование инновационных технологий, достижений современной науки и техники. Одной из инновационных моделей в рамках создания педагогических условий, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности обучающихся, является широкое использование тренажерных и симуляционных комплексов.

Большой опыт использования тренажерных комплексов в рамках педагогического процесса по формированию знаний, навыков и компетенций в сфере БЖД накопила система подготовки различных специалистов. Учебные заведения различного уровня активно внедряют в образовательный процесс (в рамках практической подготовки курсантов) различные аппаратно-программные комплексы симуляционного характера, предназначенные для практической отработки обучающимися (курсантами) навыков реагирования в рамках чрезвычайных ситуаций. Использование данных тренировочных продуктов обосновано задачей совершенствования профессиональной и практической подготовки специалистов, непосредственно связанных со сложными и опасными условиями труда, необходимостью формирования у них навыков грамотного поведения и принятия эффективных решений в условиях нештатных ситуаций.

Использование тренажерных комплексов в рамках обеспечения БЖД обучающихся решает задачу формирования у них прогностических, диагностических и практических навыков в данной сфере.

Задача формирования практических навыков в сфере БЖД обеспечивается на основе высокого уровня автоматизации и внедрения инноваций в образовательный процесс, использования высо-

котехнологичных тренировочных комплексов, делающих возможной отработку практических задач обеспечения безопасности жизнедеятельности..

Литература

1. Балабанов М.А. Первоначальная профессиональная подготовка курсантов в вузе государственной противопожарной службы МЧС России на основе автоматизированной обучающей системы: дис... канд. пед. наук. – С. Петербург. 2012.
2. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Безопасность жизнедеятельности: состояние образовательной среды, формирующей профессиональную культуру обучающихся // Здоровье студента. – 2015. – С. 85.
3. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов в политехническом вузе // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 9–1. – С. 19–22.
4. Долинина И.Г., Кушнарёва О.В. Педагогическая технология формирования риск-ориентированного мышления обучающегося // Гуманизация образования. – 2017. – № 4. – С. 85–91.
5. Легошин М.Ю. Практическое использование учебно-тренировочных комплексов для подготовки пожарных и спасателей / М.Ю. Легошин, И.М. Чистяков, С.Н. Никишо, Р.М. Шипилов, Е.Е. Соколов // Международный научно-исследовательский журнал. INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL. – Екатеринбург. – 2017. – № 11 (65). – Часть 4. – С. 44–51.
6. Лустгартен Т.Ю. Формирование специалиста по техносферной безопасности // Вестник КГУ. – 2017. – С. 120.
7. Рыбаков А.В. О формировании компетентности обучающихся в сфере безопасности жизнедеятельности // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2020. – С. 299.
8. Свистков А.С. Моделирование процесса ведения аварийно-спасательных работ в условиях учебно-тренировочного комплекса запутывания / А.С. Свистков, Р.М. Шипилов // Пожарная безопасность и защита в ЧС: сборник материалов XII итоговая научно-практическая конференция курсантов, слушателей и студентов, посвященная Году культуры безопасности. – Иваново: ФГБОУ ВО Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 2018. – С. 524–532.
9. Соколов Е.Е. Мобильные и стационарные тренировочные комплексы и полигоны / Е.Е. Соколов, И.М. Чистяков, С.Н. Никишов // Пожарная и аварийная безопасность: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. – Иваново, 2014. – С. 169–170.
10. Шипилов Р.М. Разработка технических средств для обучения и контроля адаптационной мо-

бильности курсантов вузов ГПС МЧС России / Р.М. Шипилов, И.Ю. Шарабанова, Е.В. Ишухина, Е.А. Орлов // European Social Science Journal. –Международный исследовательский институт, 2016. – № 1 – С. 332–335.

PEDAGOGICAL CONDITIONS ENSURING THE LIFE SAFETY OF STUDENTS BASED ON THE USE OF A TRAINING COMPLEX

Gordienko T.P., Marchenko S.G.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

Training Center for the training of military rescuers and diving specialists 907 Training Center of the Navy of the city of Sevastopol
Relevance and goals. Pedagogical conditions that ensure the safety of students through the use of a training complex are considered. The relevance of the topic under study is justified by the fact that preserving the health of students and developing in them special competencies related to life safety, health care and responsibility is one of the priority tasks of the education system. In this regard, the problems of using innovative approaches and teaching methods within training programs to develop competencies related to life safety are becoming more urgent. Thus, one of the directions in this regard is the use of special training complexes. Competent and pedagogically sound use of these methods will allow the formation of competencies related to the safety of students' life activities at a higher level. The purpose of the work is to identify and justify pedagogical conditions that ensure the safety of life of students based on the use of a training complex.

Materials and methods. To solve problems, the following research methods were used: theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization, modeling); empirical (study and generalization of teaching experience, observation, questioning, etc.). The methodological basis of the study is the idea of continuity and two methodological approaches – personal-activity and axiological.

Results. Pedagogical conditions have been identified and justified to ensure the life safety of students based on the use of a training complex, which allows the use of this experience in educational organizations of various levels.

Conclusions. It is concluded that the use of training complexes as part of providing students with exercise training solves the problem of developing their prognostic, diagnostic and practical skills in this area.

The task of developing practical skills in the field of life safety is achieved on the basis of a high level of automation and the introduction of innovations in the educational process, the use of high-tech training complexes that make it possible to practice practical tasks of ensuring life safety. The use of such high-tech complexes is in demand both in the context of training specialists directly related to difficult and dangerous working conditions, and as part of the development of competencies, skills and general culture of safety and security among students.

Keywords: life safety, life safety, training complex, simulation complex, innovative technologies, integrated training, pedagogical process.

References

1. Balabanov M.A. Initial professional training of cadets at the university of the state fire service of the Ministry of Emergency Situations of Russia on the basis of an automated training system: dis... cand. ped. Sci. – St. Petersburg. 2012.
2. Dolinina I.G., Kushnareva O.V. Life safety: the state of the educational environment that shapes the professional culture of students // Student's Health. – 2015. – P. 85.
3. Dolinina I.G., Kushnareva O.V. Model for the formation of a culture of life safety among students at a polytechnic university // Fundamental Research. – 2015. – No. 9–1. – pp. 19–22.
4. Dolinina I.G., Kushnareva O.V. Pedagogical technology for the formation of risk-oriented thinking of students // Humanization of education. – 2017. – No. 4. – P. 85–91.
5. Legoshin M. Yu. Practical use of training complexes for training firefighters and rescuers / M. Yu. Legoshin, I.M. Chistyakov, S.N. Nikisho, R.M. Shipilov, E.E. Sokolov // International sci-

- entific research journal. INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL. – Ekaterinburg. – 2017. -No. 11 (65). – Part 4. – pp. 44–51.
6. Lustgarten T. Yu. Formation of a specialist in technosphere safety // Bulletin of KSU. – 2017. – P. 120.
 7. Rybakov A.V. On the formation of students' competence in the field of life safety // Innovations in professional and vocational pedagogical education: materials of the 25th International scientific-practical conf. – Ekaterinburg, 2020. – P. 299.
 8. Svistkov A.S. Modeling the process of conducting emergency rescue operations in the conditions of an entanglement training complex / A.S. Svistkov, R.M. Shipilov // Fire safety and protection in emergencies: collection of materials XII final scientific and practical conference of cadets, listeners and students, dedicated to the Year of Safety Culture. – Ivanovo: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Ivanovo Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, 2018. – P. 524–532.
 9. Sokolov E.E. Mobile and stationary training complexes and training grounds / E.E. Sokolov, I.M. Chistyakov, S.N. Nikishov // Fire and emergency safety: collection of materials from the IX International Scientific and Practical Conference. – Ivanovo, 2014. – pp. 169–170.
 10. Shipilov R.M. Development of technical means for training and monitoring adaptive mobility of university cadets of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia / R.M. Shipilov, I. Yu. Sharabanova, E.V. Ishukhina, E.A. Orlov // European Social Science Journal. -International Research Institute, 2016. – No. 1 – P. 332–335.

Стратегии руководителей альтернативных образовательных организаций крупнейших городов России

Петряева Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук, руководитель центра аналитических исследований и моделирования в образовании научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: petryaevaeyu@mgpu.ru

Агеева Наталия Сергеевна,

кандидат филологических наук, следований и моделирования в образовании научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: nataliya.ageyeva@gmail.com

Яшина Ирина Алексеевна,

эксперт центра аналитических исследований и моделирования в образовании научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: yashinaia@mgpu.ru

Истомина Анна Геннадьевна,

младший научный сотрудник центра аналитических исследований и моделирования в образовании научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: IstominaAG@mgpu.ru

Многообразие в образовании – условие процветания города. В крупнейших городах России созданы благоприятные условия для реализации частных альтернативных образовательных проектов для детей. Их количество проектов свидетельствует о наличии общественного запроса на другое, чем в государственной школе, альтернативное образование. Оно представляет собой исследовательское поле поиска новых способов обучения и новой ценностной парадигмы образования в изменяющемся мире. Это важно на фоне стандартизации российского школьного образования. Цель статьи – представить стратегии руководителей альтернативных образовательных организаций пяти крупнейших городов России. Основным методом исследования – глубинные интервью. Была сведения о 637 частных образовательных организациях и проектах, реализующих альтернативное образование в пяти крупнейших городах России (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Екатеринбург, Казань). Далее разработан гайд и отобраны информанты. В их число вошли 3 эксперта и 25 руководителей альтернативных образовательных организаций. Интервью проведены в онлайн-формате и транскрибированы. На основе анализа материалов интервью определены типология руководителей, отношение руководителей к понятию «стратегия», позиции руководителей относительно ценностей, педагогических концепций и технологий, подходы к набору детей, взаимодействию с родителями и государством, отбору педагогов, представления руководителей об образовательных результатах.

Ключевые слова: альтернативное образование, семейное образование, обучение по советским программам, неформальное образование, свободное образование, русская классическая школа.

Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 23–28–00159

Постановка проблемы

Актуальность и проблема исследования вытекают из роли образования в развитии крупнейших городов. Сегодня 55,3% населения мира проживает в городах, на долю крупнейших городов в России приходится 33,2 млн человек, что составляет 32,5% городского населения и 22,6% всего населения России [1, с. 26–27]. Быстро растет население мегаполисов, где концентрация и разнообразие трудовых ресурсов, знаний и капиталов постоянно порождают инновации, новые технологии, производительность труда, более высокие доходы и конкурентоспособность. Крупнейшие города – моторы экономики. В них созданы благоприятные условия реализации частных альтернативных образовательных проектов для детей: частных, семейных и онлайн школ с разными педагогическими концепциями. В крупнейших городах есть возможности для индивидуальных образовательных программ, педагогические кадры высокой квалификации, цифровая инфраструктура, достаточные социально-экономические условия семей, хороший уровень образования родителей и более высокие культурные запросы.

Только в пяти самых больших по численности населения городах (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Екатеринбург и Казань) нам удалось собрать информацию о более чем 600 проектах [2]. Преимущественно это небольшие, «маневренные» школы, численность учащихся в которых сопоставима с численностью учащихся в сельской школе [3, с. 12]. Однако есть и онлайн-школы, и частные школы с онлайн-обучением, в которых численность учащихся может достигать до нескольких десятков тысяч человек. Сам факт этого отражает наличие общественного запроса на иное, отличное от государственной школы, образование. На фоне стандартизации российского школьного образования именно частным альтернативным образовательным проектам эксперты отводят роль «удержания вариативности».

Вариативность и многообразие в образовании – условие процветания города и реализации жизненных планов жителей. «Чтобы были возможны кардинальные, «взрывные» инновации в социокультурной системе не должно быть все идеально подогнано, напротив, должен быть некий задел того, что не вписывается в отработанные программы жизнедеятельности, нечто странное, неактуальное, избыточное. Это и есть внутреннее многообразие системы, которое является ее «запасом прочности» [4, с. 284].

В этой связи изучение стратегий руководителей альтернативных образовательных организаций крупнейших городов России имеет первостепенное значение для понимания «потенциала социального и человеческого капитала города, способности общества замещать дефицит общественных благ, ожидаемых от городских властей» [1, с. 343].

В научной литературе нет единого мнения в отношении того, что такое альтернативное образование и какие образовательные организации, проекты можно к нему относить. Исследователи, практики образования и политические деятели используют такие термины, как альтернативное образование (М.М. Эпштейн [5], Н.А. Король [6], А.Д. Курнакова [7]), частное образование (Л.Н. Духанина [3]), неформальное образование (Д. Зицер [8]), свободное образование (А. Нилл, творческое объединение «Острова»), демократическое образование (П. Харткамп), вариативное образование (А.Г. Асмолов [9]) и другие. Ряд исследователей относит к альтернативному образованию семейное образование (А. Семенычев [10], К.Н. Поливанова и др. [11], Н.Е. Хомченко, Э.В. Хачатрян [12]).

В целом понятие «альтернативное образование» ученые рассматривают в широком и узком смыслах. В узком смысле к альтернативному образованию ученые и педагоги относят педагогические гуманистические практики, которые характеризуются максимальным учетом личностных интересов учащихся, фокусом на развитие компетенций и личности, а не на накопление знаний, отсутствием привычных оценок, наличием гибкого учебного плана, психологически комфортной развивающей средой и т.д. [13, с. 51; 6; 14]. Под альтернативным образованием в широком смысле понимаются любые виды образовательной деятельности, которые не входят в государственную парадигму школьного образования [15, с. 1; 5, с. 10]. Это понятие мы берем за основу в нашей работе.

Цель исследования – выявить и описать стратегии руководителей альтернативных образовательных организаций пяти крупнейших городов России.

Методология

В исследование были включены пять самых больших городов по численности населения: Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Екатеринбург и Казань. Выборку исследования составили 25 альтернативных образовательных организаций (в каждом городе отбирались по 5 школ). Интервью были проведены с руководителями организаций или лицами, имеющее отношение к формированию стратегии организации. Выборка формировалась по принципу максимального разнообразия и отвечала следующим условиям. Отобранные организации различаются:

- датой создания (недавно созданные (с 2020 года); созданные с 2013 по 2020 год; с 2000

по 2012 годы; и организации, имеющие длительную историю создания (со второй половины XX века));

- организационно правовой формой;
- наличием/ отсутствием лицензии на осуществление образовательной деятельности;
- реализуемыми образовательными программами (программы начального общего образования, общего образования, программы для старшеклассников);
- образовательными методиками (М. Монтессори, Реджио-подход, обучение по советским учебникам, развивающее обучение, программа русской классической школы);
- принадлежностью / отсутствием принадлежности к образовательной организации (частная школа и семейное обучение);
- основным форматом обучения (офлайн, смешанный, онлайн);
- численностью учащихся (небольшие организации численностью до 10–20 учеников, средние, и крупные организации, с численностью учащихся от тысячи учеников и более).

Интервью в онлайн формате продолжительностью от 30 минут до 1,5 часов были проведены с март по август 2023 года.

Результаты исследования

Отношение руководителей к понятию «стратегия». В сфере образования термин «стратегия» используется применительно к объектам различного уровня: социально-институционального (система образования и ее крупные компоненты); организационного (образовательные учреждения); группового (учащиеся, педагоги, управленцы, другие значимые люди); индивидуального (отдельные субъекты образовательных процессов) [16, с. 42]. Согласно международным исследованиям, роль руководителя в образовании является определяющей для качества образования и уровня образовательных результатов [17, р. 9].

В зарубежной научной литературе понятие стратегия в образовании исторически рассматривалось как одна из функций организационного менеджмента, затем произошло переосмысление термина с позиций *процесса* управления образованием (лидерства) [18 р. 55]. Исследователи используют термин стратегия в различных целях: для анализа управленческих действий руководителя образовательной организации [19]; для описания моделей управления образовательной организацией [20].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что стратегия – это общий недетализированный план развития образовательной организации или многомерный сценарий, который ведёт к достижению целей и воплощению в реальность ценностей образовательной организации.

Руководители альтернативных образовательных организаций создают свои проекты в ответ на запрос домохозяйств и представляют интересы

определенных социокультурных групп, родительских сообществ.

*«Стратегии у нас нет. У нас школа под конкретных детей, настроенная под их потребности, и она вообще даже не предполагает, что мы можем взять в неё ещё один класс», **Интервью 5, Санкт-Петербург***

Руководителям свойственна предпринимательская стратегия: определение общего направления движения и быстрое изменение деталей в зависимости от изменений во внешней среде. В качестве примера можно привести два кейса. В первом кейсе директор рассказывает, что школа расширяет свой охват и повышает уровень образовательной программы параллельно «взрослению» самого старшего класса, снижая возможные риски связанные, к примеру, с недобором в класс.

*«У нас школа растет со старшим классом, со следующего года у нас будет 7-й класс, дальше он станет 8-м. Мы идем поступательным движением малых шагов. Мы не расширяемся оголтело, потому что в образовании масштабирование – это очень сложный процесс. Стратегия вытекает из жизни», **Интервью 4, Санкт-Петербург***

Во втором случае предпринимательская стратегия воплотилась в быстрой и гибкой подстройке альтернативной школы под резкое и неожиданное сокращение числа ее воспитанников в отдельных классах школы (на фоне эмиграции семей зарубеж в период СВО), выразившейся в интеграции нескольких разновозрастных классов в один с корректировкой образовательной программы и миксованием педагогических технологий.

*«В этом году много родителей уехало из России, осталось мало детей, и у нас получилось очень классно создать разновозрастный класс на стыке двух подходов (Реджио и Монтессори), что-то с этим делать, не забывая еще и про программу», **Интервью 2, Москва***

Руководители организаций редко отражают стратегию в программах развития, концепции, миссии и т.д. О вербализации стратегии руководители думают, когда начинается активный процесс роста организации.

Ценности – основа стратегии. Руководители позиционируют свои организации во многом через те ценности, которые они транслируют. В результате анализа интервью было выявлено 6 групп ценностей: развитие soft skills, академические знания, гуманистические ценности, вклад в общество, психологический комфорт, индивидуальный подход. Следует отметить, что школы называют актуальными для себя ценности нескольких групп, при этом акцентируют одну-две группы как наиболее важные, например, индивидуальный подход и психологический комфорт или фундаментальные академические знания и развитие soft skills или гуманистические ценности. Заметим, что ценностная парадигма во всех организациях является основной отбора учителей для работы и семей для зачисления детей, наряду с отсутствием ОВЗ и агрессии у ребенка. Дру-

гих особых требованиям к детям при поступлении не предъявляется.

Образовательные результаты. Стратегии руководителей связаны с представлениями об образовательных результатах и их оценкой. Эти представления разные. В зоне интереса руководителей два фокуса: академические знания и изменение личности.

Гуманистические практики говорят о сохранении любознательности, умении слышать себя, адаптации под разные модели поведения, отделения себя от оценки другого человека, превращении проблемы в задачу, о самостоятельности, ответственности, инициативности, субъектности, открытости новому и готовности его принимать, продуктивности, умениях проходить любые аттестации, учить себя, сохранять психологическое равновесие, научиться быть в обществе и т.д. При этом подчеркивается, что ценность знаний сейчас не велика.

*«Наша цель – выпустить детей не прекрасно выученных, великолепно нравственных, а детей, которые смогут принимать осознанные решения. Наша школа много работает над созданием контекста, который провоцирует развитие субъектности», **Интервью 4, Санкт-Петербург***

*«Сейчас другой тренд. Сейчас на основании одних знаний вообще не уедешь никуда. Поэтому наша задача сделать так, чтобы ребёнок был гармоничен. Только когда он будет гармоничен, он будет развиваться», **Интервью 2, Казань***

*«Какие образовательные результаты для нас важны? Это изменения личности самого ребенка и приобретение навыков, которые можно сохранить: любознательность, умение подстроиться под разные модели поведения, отделить себя от оценки себя другим человеком. Еще один важный для нас результат – умение превращать проблему в задачу», **Интервью 2, Москва***

*«Мы уверены: главное, чему следует учить в детстве – это самостоятельность, ответственность, инициативность. Именно на этих трех китах вырастает умение человека обнаружить свой путь в жизни, счастливо заниматься тем, что искренне радует душу. Как правило, такие люди еще и очень успешны в обществе» **Интервью 1, Новосибирск***

Иные практики больше акцентируют внимание на академических результатах. Следует отметить, что руководители, работающие в рамках различных подходов, единогласно утверждают, что требования к образовательным результатам ФГОС ими легко достигаются, прохождение аттестационных процедур не представляет трудностей для учащихся.

Еще один важный факт: наиболее громко о развитии субъектности, ориентации на процесс (ребенка) говорят руководители альтернативных организаций с небольшой численностью учащихся.

Педагогические технологии. Ценности и представления об образовательных результатах влияют на выбор педагогических технологий. В боль-

шинстве организаций наблюдается смешение педагогических технологий, которое оправдано образовательными потребностями и особенностями учащихся.

«У нас смешанная система образования, основанная на Русской классической школе и на неё уже наращиваются различные наши ноу-хау. Например, у нас нет 45-минутной системы, у нас достаточно успешно реализован метод погружения, то есть дети учатся без отрыва. Мы берём отчасти методики Монтессори, отчасти финскую образовательную систему», Интервью 4, Казань

Имеются и региональные особенности распространения педагогических технологий. Так, по мнению экспертов, «настоящие» школы Монтессори распространены в мегаполисах, так как Монтессори образование – «дорогое удовольствие». Для Санкт-Петербурга характерно развитие школ-последователей проектов Д. Зицера «Апельсин» и М. Эпштейна «Эпишкола». Центром возникновения Русской классической школы является Екатеринбург. Ее последователи работают в разных городах, в том числе и в Казани. Проект обучения по сталинским учебникам, советским программам возник в Москве и нашел свое распространение в Новосибирске и Екатеринбурге.

Взаимодействие с родителями и государством. Взаимодействию с родителями уделяется большое внимание. При отсутствии отбора детей отмечается отбор родителей. Основа отбора – согласие родителей с идеологией и ценностями школы, открытость родителей, доверие к школе, ответственность за образовательные результаты ребенка. Иногда к родителям, помимо единства ценностей, предъявляется требование знания гуманитарной педагогики, детской и возрастной психологии, саморазвития, готовности к диалогу.

Различие стратегий руководителей в области взаимодействия с родителями сводится к степени влияния родителей на процесс обучения ребенка: от полного исключения мнения родителей до совместной работы и развернутой обратной связи.

Область соприкосновения альтернативных образовательных организаций с государством – это аттестационные процедуры 4, 9 и 11 классов. Количество аттестационных процедур в целом на всем протяжении обучения зависит от того, насколько часто и много родители хотят оценок. В крупнейших городах процесс прохождения детьми аттестационных процедур, как правило, обустроен. Здесь, как утверждают эксперты, работает Закон. Стратегии взаимодействия с государством по вопросу получения лицензии и аккредитации отличаются. Есть те руководители, кто стремится несмотря на трудности получить данные документы. Есть руководители, которые считают, что получение лицензии и аккредитации не обязательно. Основные проблемы, которые, по мнению руководителей, могло бы помочь решить государство – проблема нехватки зданий, аккредитация альтернативных программ.

Заключение

Итак, частные альтернативные образовательные проекты для школьников иницируют 4 типа руководителей: педагог-классик, педагог-предприниматель, родитель, руководитель без педагогического образования.

Ценностная парадигма во всех организациях является основой отбора семей (детей и родителей) для зачисления, отбора педагогов для работы. Все организации работают, учитывая ФГОС. Собственное представление об образовательных результатах – основа выбора педагогических технологий. В зоне интереса руководителей два фокуса: академические знания и изменение личности. Чаще всего в организациях наблюдается смешение педагогических технологий, так как руководители создают свои проекты в ответ на запрос домохозяйств и представляют интересы определенных социокультурных групп.

Область соприкосновения альтернативных образовательных организаций с государством небольшая. Это аттестация детей. Основные проблемы, которые, могло бы помочь решить государство: проблема зданий и аккредитация альтернативных программ.

В целом, на сегодняшний день, альтернативное образование представляет собой исследовательское поле поиска новых способов обучения и новой ценностной парадигмы образования в изменяющемся мире.

Литература

1. Лимонов Э. Л. [и др.] Урбанистика. Городская экономика, развитие и управление: учебник для вузов. – М: Юрайт, 2020. – 882 с.
2. Петряева, Е. Ю., Агеева, Н. С., Яшина, И.А. Сравнительный анализ развития альтернативного школьного образования в крупных городах России // Вестник МГПУ. – 2023. – № 17(2). – С. 10–33. DOI: <http://doi.org/10.25688/2076–9121.2023.17.2.01>.
3. Духанина Л. Н., Мерцалова Т.А., Беликов А.А., Горбовский Р.В., Заир-Бек С. И., Матюненко Ю.А. Частные школы России: состояние, тенденции и перспективы развития. Аналитический доклад. – М: НИУ ВШЭ, 2019. – 80 с.
4. Тендрякова М.В. Многообразие типичного. Очерки культурно-исторической психологии народов. – М.: Издательский ДОМ ЯСК, 2020. – 400 с.
5. Эпштейн М.М. Альтернативное образование. – Образовательные проекты, 2013. – 91 с.
6. Король Н.А. Как устроены необычные школы. Ответы на главные вопросы от лидеров украинских и петербургских альтернативных школ и образовательных проектов. – СПб.: Образовательные проекты, 2023. – 164 с.
7. Курнакова А.Д. Альтернативное образование: проблематика нового феномена при подходе к обучению // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. –

2021. – № 3. – С. 121–126. DOI: 10.51692/1994–3776_2021_3_121

8. Зицер Д., Зицер Н. *Азбука НО: практическая педагогика*. – Киев: ИП Стрельбицкий, 2014. – 350 с.
9. Асмолов А.Г. *Оптика просвещения: социокультурные перспективы*. – М.: Просвещение, 2012. – 447 с.
10. Семенычев, А. *Педагогика дилетантов. Как учить детей дома и не сойти с ума*. – М.: Издательские решения, 2019. – 102 с.
11. Поливанова К. Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. *Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей*. – 2-е, эл. изд. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – 384 с. DOI:10.17323/978–5–7598–1986–8
12. Хомченко Н. Е., Хачатрян Э.В. *Выбор родителей: альтернативное семейное образование и тьюторское сопровождение // Педагогика*. – 2023. – № 1. – С. 60–67. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50309527>
13. Sliwka A., «The Contribution of Alternative Education», in *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. – OECD Publishing, Paris, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264047983–6-en>.
14. Кичерова М. Н., Трифонова И.С. *Принципы экосистемного подхода: возможности для моделирования образовательной экосистемы // Science for Education Today*. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 45–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658–6762.2303.03>.
15. Hartkamp P. *Beyond Coercive Education: A Plea for the Realisation of the Rights of the Child in Education*. – Quantum Company, 2016. – 152 p.
16. Мельничук А.С. *Понятие «стратегия» в исследованиях образования: контексты и варианты использования // Акмеология*. – 2017. – № 2. – С. 42–48.
17. OECD, *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. – OECD Publishing, Paris, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205406-en>.
18. Eacott S. *Strategy as Leadership: an Alternate Perspective to the Construct of Strategy*. // *Int. Stud. Educ. Adm.* – 2010. – № 38(1). – P. 55–65.
19. Ilham M. *Principal Strategies for Developing an Organizational Culture in Education Management // ITQAN: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan*. – 2021. – № 12(2). – P. 173–182.
20. Eacott S. *Leadership Strategies: Re-conceptualising Strategy for Educational Leadership*. // *Sch. Leadersh. Manag.*, – 2011. – № 31 (1). – P. 35–46. DOI:10.1080/13632434.2010.540559.

STRATEGIES OF LEADERS OF ALTERNATIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE LARGEST CITIES OF RUSSIA

Petryaeva E. Yu., Ageeva N.S., Yashina I.A., Istomina A.G.
Moscow City University

Diversity in education is necessary for the cities to thrive. The largest cities of Russia offer a conducive environment for development of

private educational projects for children. The large number of such projects in five largest cities of Russia (Moscow, Saint Petersburg, Novosibirsk, Ekaterinburg, Kazan) confirms that there is a strong public demand for education which is different from the one offered by the public school. This is important in the view of standardisation of school education in Russia.

The objective of this paper is to analyse the strategies of leaders of alternative educational organisations in five largest cities of Russia. The method used in the research is semi-structured in-depth interviews. We collected data on 637 private educational organisations and projects that offer alternative education. Then we developed a guide for the interviews and selected respondents. The respondents included 3 experts of alternative education and 25 leaders of alternative educational organisations. The interviews were transcribed and analysed. In the result of the study, we developed a typology of school leaders, defined the attitudes of school leaders towards 'strategy', their views on values, pedagogical approaches and techniques, their strategies of student and teacher recruitment, communicating with parents, evaluating learning outcomes, and collaborating with the state.

Keywords: alternative education, homeschooling, Soviet educational programmes, informal education, free education, Russian Classical School.

References

1. Limonov E. L. et al. *Urbanism. Urban economy, development and management: textbook for university students*. M: Yurayt, 2020, 882 p.
2. Petyaeva, E. Yu., Ageeva, N. S., & Yashina, I. A. (2023). A comparative study of alternative school education in big cities of Russia. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 10–33. <http://doi.org/10.25688/2076–9121.2023.17.2.01>
3. Dukhanina L. N., Mertsalova T.A., Belikov A.A., Gorbovskiy R.V., Zair-Bek S. I., Matyunenko Yu.A. *Private Schools of Russia: The Current State, Trends and Prospects of Development*. Analytic Report. M: Izd. dom Vyssheĭ shkoly ekonomiki, 2019, 80 p.
4. Tendryakova M.V. *The diversity of the typical. The essays on the cultural and historical psychology of different peoples*. M.: Izdatel'skiy DOM YASK, 2020, 400 p.
5. Epshteyn M.M. *Alternative education. Educational projects*, 2013, 91 p.
6. Korol' N.A. *What Unusual Schools Look Like? The Answers to the Main Questions from Leaders of Ukrainian and St Petersburg Alternative Schools and Educational Projects*. SPb.: Obrazovatel'nyye proyekty, 2023, 164 p.
7. Kurnakova, A.D. *Alternative education: the problems of a new phenomenon in the approach to learning // Teleskop: zhurnal sotsiologicheskikh i marketingovykh issledovaniy*. 2021, 3, pp. 121–126.
8. Zitser D., Zitser N. *The ABC of Informal Education. The Practical Pedagogy*. – Kiyev: IP Strel'bitskiy, 2014, 350 p.
9. Asmolov A.G. *The optics of Enlightenment. The socio-cultural perspectives*. M.: Prosveshcheniye, 2012, 447 p.
10. Semenychev, A. *Pedagogika diletantov. How to Teach Children at Home and Not Go Mad? M.: Izdatel'skiye resheniya*, 2019, 102 p.
11. Polivanova K. N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V., Sivak Ye.V. *Education behind School Walls. How do Parents Design Learning Environments for Their Children? 2-ye, el. Izd, M: Izd. dom Vyssheĭ shkoly ekonomiki*, 2021, 384 p.
12. Khomchenko N. Ye., Khachatryan E.V. *Parents' choice: alternative family education and tutor support // Pedagogika*, 2023, № 1, pp. 60–67.
13. Sliwka A. «The Contribution of Alternative Education», in *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD Publishing, Paris, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264047983–6-en>.
14. Kicherova M. N., Trifonova I.S., *Principles of the ecosystem approach: possibilities for modeling educational ecosystems // Science for Education Today*, 2023, T. 13, № 3, pp. 45–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658–6762.2303.03>
15. Hartkamp P. *Beyond Coercive Education: A Plea for the Realisation of the Rights of the Child in Education*. Quantum Company, 2016, 152 p.
16. Mel'nichuk, A.S. *The concept «Strategy» in the researches of education: contexts and variants of application// Akmeologiya*, 2017, № 2, pp. 42–48.

17. OECD, Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205406-en>.
18. Eacott S. Strategy as Leadership: an Alternate Perspective to the Construct of Strategy. // *Int. Stud. Educ. Adm.*, 2010, № 38(1), pp. 55–65.
19. Ilham M. Principal Strategies for Developing an Organizational Culture in Education Management. // *ITQAN: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan*, 2021, № 12(2), pp. 173–182.
20. Eacott S. Leadership Strategies: Re-conceptualising Strategy for Educational Leadership. // *Sch. Leadersh. Manag.*, 2011, № 31 (1), pp. 35–46. DOI:10.1080/13632434.2010.540559.

К проблеме воспитания основ патриотизма у детей 5–6 лет в процессе игровой деятельности

Рудь Ольга Петровна,

магистр, кафедра общей и дошкольной педагогики, факультет дошкольного образования, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
E-mail: lelesh_18@mail.ru

Поздеева Татьяна Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей и дошкольной педагогики, факультет дошкольного образования, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
E-mail: pozdeeva_t@inbox.ru

В статье краткий анализ проблемы изучения патриотического воспитания детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе. Процесс патриотического воспитания должен происходить в активной деятельности воспитанников, в частности в процессе ведущего вида деятельности – игровой. Целью проведенного исследования была апробация методики воспитания основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности. Методы исследования: анализ и синтез, сравнение и обобщение, беседа, наблюдение, педагогический эксперимент. В процессе эксперимента апробировался комплекс игр, направленных на воспитание основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста, который включал в себя дидактические игры, авторские компьютерные дидактические интерактивные игры, лепбук, интерактивный плакат. Результаты исследования могут послужить методической основой для организации процесса воспитания основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности в учреждении дошкольного образования.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, игра, дошкольное образование, педагог, основы патриотизма.

Сегодня патриотизм выступает не только как важная духовная и социальная ценность общества, но и как составная часть государственной идеологии. Патриотическое воспитание как одна из задач образования присутствует на всех его ступенях и начинается с учреждения дошкольного образования. В учебной программе дошкольного образования «Основы гражданско-патриотической культуры» являются одним из компонентов образовательной области «Ребенок и общество» в структурном направлении «Социально-нравственное и личностное развитие» (2022 г.) [5].

Методологической основой для разработки стратегии развития и воспитания детей и учащейся молодежи являются государственные документы, которые приняты в Республике Беларусь в последние годы. Приоритеты воспитания детей дошкольного возраста закреплены в Кодексе Республики Беларусь об образовании; Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы (постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 декабря 2021 г. № 773); Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи (постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82); Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. (постановление Министерства образования Республики Беларусь от 31 декабря 2020 г. № 312), иных нормативных правовых актов».

Исследования белорусских ученых, практиков Л.Н. Воронцовской, А.А. Глинского, Д.Н. Дубининой, А.Ф. Журба, Л.Е. Никоновой, Н.В. Пролыгиной, Р.А. Туфкрео и др. указывают на актуальность и необходимость разработки различных аспектов патриотического воспитания воспитанников в учреждениях дошкольного образования. Ведущая идея исследований заключается в том, что поэтапное ознакомление детей дошкольного возраста с Родиной, традициями и культурой белорусского народа будет способствовать формированию основ патриотизма. Но, как показывает большинство исследований о патриотизме, проблематика этого вопроса все еще остается неоднозначной и достаточно спорной, не прослеживается стройной системы осуществления этого процесса.

Результаты исследований ведущих педагогов и психологов позволяют отметить, что ребенок старшего дошкольного возраста находится на такой ступени своего развития, которая позволяет ему взаимодействовать с окружающим миром в роли активного деятеля, способного усваивать

достаточно большой объем информации, делать несложные логические умозаключения, соотносить свое мнение с мнением окружающих, в некоторой мере осознавать и управлять своими психологическими функциями: вниманием, памятью и т.д., усваивать и пользоваться простейшими отвлеченными понятиями, критически относиться к своим поступкам, проявлять взаимопомощь, подчиняться общественным моральным нормам, подчинять свои желания «высшим», «нравственным» мотивам.

Педагоги предлагают вести работу по патриотическому воспитанию в различных направлениях: в процессе приобщения ребенка к окружающему миру и ознакомления с явлениями окружающей действительности на основе конкретно-чувственного восприятия (Л.И. Беляева, Р.И. Жуковская, С.А. Козлова); в процессе ознакомления с отдельными сторонами общественной жизни: городом, страной (А.А. Анциферова, Н.В. Мельникова), историей страны (Н.В. Лысенко), трудовой деятельностью взрослых (З.И. Велиева, Н.М. Крылова); как создание целенаправленной системы патриотического воспитания при организации соответствующей педагогической среды (Л.Е. Никонова); в процессе формирования интереса к отдельным видам или формам народного творчества (А.Г. Булатова, Е.И. Корнеева, Н.Ф. Самсонок, Р.Ш. Халикова).

Современные педагоги подчеркивают, что успешный процесс воспитания должен происходить в активной деятельности, когда воспитуемый на собственном опыте убеждается в тех или иных истинах, в необходимости вести себя так или иначе. В данном случае задачей воспитателя дошкольного образования является создание таких условий, при которых ребенок сможет сформировать и понять свое отношение к определенным фактам или событиям, почувствовать значимым в данной ситуации себя и все, что происходит вокруг него.

Личность ребенка дошкольного возраста развивается в нескольких референтных для него группах: по меньшей мере, в семье и учреждении дошкольного образования, кроме того, существуют и другие общности, в которых ребенок вынужден проходить 3 стадии становления личности. Из этого следует, что:

1. В процессе патриотического воспитания воспитанников старшего дошкольного возраста необходимо задействовать по меньшей мере еще одну референтную общность, которая будет вовлечена в этот процесс – семью, первостепенное значение которой для развития ребенка дошкольного возраста не подлежит сомнению.

2. Воспитательный процесс должен представлять собой обеспечение такой среды (личностной, предметной, деятельностной), в которой ребенок сможет пройти все «фазы личностного развития» (усвоение действующих норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности, обозначение своей индивидуальности,

принятие индивидуальности коллективом), обогатившись предполагаемыми новообразованиями в когнитивном, эмоциональном и деятельностном плане и реализовав себя как личность в коллективе.

Основываясь на концепции личностного развития А.В. Петровского, патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста мы рассматриваем как организацию вокруг воспитанников такой предметно-развивающей среды в которой они получают определенные знания и представления, у них возникнут эмоции и чувства, которые повлекут потребность, желание и стремление к положительно мотивированной, общественно-полезной деятельности по отношению к родной стране. Таким образом, усилия воспитателя дошкольного образования должны быть направлены на: 1. Создание вокруг ребенка насыщенной личностной (члены семьи, сверстники, педагоги др. люди), предметной (предметы, явления, информация, которые могут использоваться в патриотическом воспитании) и деятельностной (различные виды деятельности, участие в которых будет способствовать формированию у детей начал патриотизма) среды. 2. Обеспечение благоприятных условий для плодотворной деятельности детей в предметно-развивающей среде с целью активизировать их собственные познавательные действия, побудить к активному участию в происходящем, обеспечить возможности для личностного самовыражения.

Обладая способностью делать простые выводы и заключения, ребенок старшего дошкольного возраста должен иметь возможность ее использовать.

Патриотическое воспитание должно быть организовано с учетом всех основных принципов образовательной работы с детьми дошкольного возраста, закрепленных в Учебной программе дошкольного образования: принцип амплификации развития; онтогенетический принцип; принцип учета ведущей деятельности; принцип целостности и системности; принцип активности, инициативности и субъективности в развитии ребенка, обращенный к организации и управлению его деятельностью с учетом направленности интересов и становления субъектности в условиях совместной деятельности со взрослым; принцип интеграции; принцип культуросообразности; принцип преемственности [5, с. 4–5]. Воспитание патриотизма у детей старшего дошкольного возраста включает в себя расширение представлений о родном городе, Республике Беларусь, ее национальных героях, государственной символике, памятниках истории и культуры, о государственных праздниках, об основных достопримечательностях родного города и Республики Беларусь, о белорусской армии, о природе родного края, заповедниках, реках, озерах.

Современная система патриотического воспитания на базе учреждения дошкольного образования считает обоснованным персональный подход

к каждому ребенку, и игра в этом деле становится активным помощником. В патриотическом воспитании первоочередное значение придает играм в дошкольном (Т.М. Недвецкая, И.А. Кипина, К.В. Трофимова, А.В. Федосеева [39]) и младшем школьном возрасте (М.Г. Копытина, Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова). Это обусловлено тем, что именно для детей дошкольного и младшего школьного возрастов игра становится не только приятным времяпровождением, но и важнейшим средством обучения и мотивацией развития патриотической активности.

Особую важную роль игры приобретают для детей старшего дошкольного возраста, как средства развивающие способности к адекватному восприятию действительности, что лежит в основе патриотического воспитания. На наш взгляд, именно разные виды игр содержат в себе потенциал для воспитания основ патриотизма у детей воспитанников дошкольного возраста. Разные виды игр позволяют детям более длительное время сосредотачиваться на выполнении заданий, вызывающий их непосредственный интерес. При этом, чем больше ребенок заинтересован в выполнении задания, тем выше результаты его деятельности, а, следовательно, тем выше уровень его эмоциональной и психической и познавательной активности, а значит и уровень воспитания. Необходимо повторно проводить игры, направленные на воспитание нравственных чувств и качеств, потому что не все участники игры одинаково успешно овладевают теми или иными представлениями. целью повышения активности воспитанников в игровой деятельности следует усложнять дидактические и игровые задачи. Для этого воспитатель дошкольного образования может предложить детям новый игровой материал, заменить, словесный на наглядный дидактический материал, использовать электронный образовательный ресурс.

С целью формирования основ патриотизма в игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста была разработана методика, определены задачи, направленные на формирование у воспитанников представлений о понятии «патриотизм», о республиканских праздниках, национальных блюдах и т.п.

Экспериментальная работа, которая проходила на базе «ГУО Дошкольный центр развития ребенка «Непоседы» № 544 г. Минска», включала два этапа: подготовительного и основного. Подготовительный период был использован для ознакомления воспитателей дошкольного образования с особенностями экспериментальной работы, предоставления необходимой теоретической информации, помощи педагогам. Основной период был предназначен для непосредственной организации образовательного процесса.

С целью помощи и содействия воспитателям дошкольного образования в организации педагогической деятельности по экспериментальной программе воспитания основ патриотизма у воспитанников старшего дошкольного возраста

в игровой деятельности патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста были организованы следующие мероприятия:

1. Предоставлены материалы на темы: «Патриотизм в понимании современного человека», «Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в условиях гуманизации образовательного процесса», «Предпосылки формирования основ патриотизма в дошкольном возрасте», «Культурно-исторические традиции. Роль в жизни современного общества и воспитательный потенциал», «Использование элементов культуры родного народа в дошкольном образовании», «Игра как средство патриотического воспитания детей дошкольного возраста».

2. Предоставлена следующая информация:

- подборка библиографии теоретической и методической литературы по теме за последние 5 лет;
- подборка белорусских народных пословиц и поговорок на различные темы и о родном крае для использования в работе с детьми старшего дошкольного возраста;
- подборка белорусских народных примет о каждом месяце года для использования в работе с детьми старшего дошкольного возраста;
- банк игр для использования в работе по предложенной программе.

3. Проведены индивидуальные беседы на различные темы проблемы исследования в зависимости от возникающих вопросов.

Полученная информация помогла воспитателям дошкольного образования осознать необходимость и важность ежедневной, систематической и насыщенной работы по патриотическому воспитанию для получения качественного и количественного результата – формирования основ патриотизма у детей, – а также потенциал, которым обладают культурные традиции родного народа в этом процессе. Воспитатели дошкольного образования убедились в том, что большинство предложенных мероприятий носят комплексный, интегративный характер: на них могут решаться несколько дидактических и воспитательных задач различного плана, они не всегда требуют дополнительных затрат времени. Например, для одного из занятий по конструированию и детскому дизайну предложена тема «*Белорусский сундучок*». В этом случае, помимо преследуемой нами цели обогащения и развития знаний и представлений ребенка о традиционных белорусских ремеслах, орнаменте, быте белорусского крестьянина, возможно решение задач эстетического, физического, математического образования: развитие моторики, представлений о сочетании цветов, закрепление знаний о геометрических формах и т.д.

Были определены направления работы по патриотическому воспитанию воспитанников старшей группы учреждения дошкольного образования.

1. направление – разработка конспектов занятий по образовательной области «Ребенок и об-

щество», которые завершались игрой, закрепляющей полученные представления у воспитанников.

2. направление разработка и апробация игрового комплекса, который можно использовать как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности.

В качестве предварительной работы использовалось чтение художественной литературы. Весь материал подбирался с целью воспитания основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Детям читались художественные произведения русских, белорусских авторов: А. Вольскі «Радзіма», Янка Купала «Хлопчык і летчык», В. Одоевский «Мороз Иванович», С. Маршак «Двенадцать месяцев». Проводилось рассмотрение картин, мультимедийных презентаций. Интерес у воспитанников вызвала работа с лэпбуком на тему патриотического воспитания, который включал в себя загадки о животных, населяющих нашу страну, стихотворения о родной земле, игры «Кто чем питается», «Дорисуй узор».

Перед проведением разработанных дидактических игр проводились занятия. Были разработаны конспекты занятий, которые предшествовали закреплению знаний воспитанников в игре. Так, перед использованием дидактической игры «Блюдо знаю – страну угадаю» проводилось занятие «Ознакомление с национальными блюдами Республики Беларусь и стран соседей».

Заинтересованность проявили воспитанники при ознакомлении с дидактическим пособием «Карта Беларуси». Цель: ознакомление с географическим положением Республики Беларусь, ознакомление и закрепление названий областных городов Республики Беларусь и их расположение на карте.

Для закрепления знаний о гербе Республики Беларусь была представлена дидактическая игра «Найди герб страны».

Также дети играли в дидактическую игру «Угости национальным блюдом». В ходе игры дети старшего дошкольного возраста расширяли свои знания о национальных блюдах Республики Беларусь и знакомились с национальными блюдами других стран.

Дидактическая игра «Переводчик» направлена на закрепление речевой словарь воспитанников на белорусском языке. Детям были представлены картинки с изображениями, и воспитанники в свою очередь должны были назвать изображение на белорусском языке.

Также детям было предложено поиграть в дидактическую игру «Поедем в край родной». Целью данной игры являлось уточнение представлений воспитанников о растительном и животном мире родного края и соседних стран; развивать связную монологическую речь воспитанников; упражнять в классификации объектов природы. Дети должны отобрать объекты по природным зонам и в зависимости от этого посадить их либо в состав с гербом республики, либо – с гербами стран соседей. Обосновать свой выбор.

Был разработан и апробирован игровой комплекс, который включал авторские дидактические интерактивные игры «Блюдо знаю – страну угадаю», «Юные музыканты», «Всезнайка», разработанные в программе learningapps; авторскую дидактическую интерактивную игру «Я – патриот» разработанную в программе Microsoft PowerPoint (Майкрософт Пауэр Поинт). Игры проводились как в регламентированной так и нерегламентированной деятельности воспитанников. Игры на занятиях использовались в качестве закрепляющих программный материал. Так, в конспект занятия «Белорусские народные музыкальные инструменты» был включен куар код игры «Юные музыканты», в конспекте занятия «Белорусские праздники» предполагалось закрепление материала игрой «Всезнайка» и т.д.

Интерес вызывал авторский интерактивный плакат, который включал в себя загадки, поговорки, интерактивные игры «Красная книга РБ», «Животный мир РБ», «Профессии», «Моя семья» «Угадай сказку», виртуальную экскурсию, викторину и кроссенс «Достопримечательности страны».

Для определения положительной динамики сформированности основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие методы: анализ содержания детских рисунков; опрос детей в форме беседы «Моя семья», «Мой страна», «Мой город» и т.д.; наблюдение (непосредственное, открытое, включенное) за детьми в разных видах деятельности (игровой, учебной, свободной), специально созданных ситуациях.

В процессе исследования на данном этапе были ярко заметны позитивные изменения в отношении детей к исследуемому вопросу: уже в ходе опроса было отмечено, что большинство детей проявляют большую заинтересованность предметом беседы, чем в начале эксперимента. Многие дети давали развернутые ответы, стремились в беседе выразить свои эмоции. Ниже приведены некоторые отрывки из беседы с детьми.

«Да, мне нравится жить в нашей стране. Я, конечно, не помню, какой там узор на флаге, но много чего другого интересного есть. Выходишь утром из дома, а вокруг столько деревьев, птиц! Немного пройдешь, а там и озера, и реки, и леса. Только к озеру нельзя на машине подъезжать, а то рыбы испугаются. У нас можно и песни белорусские петь, и танцы танцевать. ...» (Роман М.).

«Я знаю и гончарство, и ткачество, и из соломы как делают, и из дерева, и вышивают разноцветные узоры. Самое интересное – это гончарство. Глину надо из самой земли доставать! Она как пластилин, только совсем другая Я видела на празднике. Там один дядя делал разные кувшины, тарелочки. Можно было попробовать, но мама мне не разрешила, потому что я бы вся в эту глину испачкалась...» (Полина П.).

В процессе наблюдения и применения ситуаций выбора было отмечено преобладание стрем-

ления детей помогать близким людям, в противовес развлечениям.

Большинство детей стали с удовольствием играть в предложенные игры. Воспитатели дошкольного образования экспериментальных групп отметили заметные позитивные изменения в знаниях, представлениях, отношениях воспитанников, которые значительным образом повлияли на их поведение в группе, взаимоотношения с близкими людьми.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Современная нравственная, культурная, политическая, экономическая ситуация в стране и мире ставит решение вопроса патриотического воспитания подрастающего поколения на одно из приоритетных мест, что подтверждено законодательными актами, нормативными правовыми документами в области дошкольного образования.

2. Естественным и эффективным средством, отвечающим возрастным особенностям восприятия действительности воспитанниками дошкольного возраста, на основе которого возможно построение процесса их патриотического воспитания, является игровая деятельность.

3. При определении цели патриотического воспитания воспитанников старшего дошкольного возраста необходимо учитывать общие цели воспитания, требования общества, возрастные особенности психологического развития детей. Целью патриотического воспитания воспитанников старшего дошкольного возраста мы считаем формирование и развитие любви и уважения к семье, к родным местам, к своему народу, потребности и стремления к общественно-полезной деятельности для пользы своей страны.

4. Педагогическая сущность воспитания основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности заключается во взаимодействии воспитателя дошкольного образования и воспитанников на основе содержания культурно-исторических традиций белорусского народа с целью овладения воспитанниками представлениями, знаниями, обогащения их эмоционально-чувственной сферы, что должно привести к их желанию заниматься положительно мотивированной, общественно-полезной деятельностью по отношению к народу, природе, культуре..

5. Работа по воспитанию основ патриотизма у воспитанников старшего дошкольного возраста должна быть построена на основе идеи формирования ребенком мира, наполненного элементами родной культуры и осуществляться с использованием разных видов игр.

Литература

1. Воронцовская, Л.Н. Семья и Родина едины. Организация работы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста / Л.Н. Воронцовская // Пралеска. – 2014. – № 5. – С. 13–20.

2. Нежнов, П.Г. Современные методы образования дошкольников, рекомендации по их применению в образовательном процессе [Электронный ресурс] / П.Г. Нежнов // StudFiles: файл. арх. студентов. – 2015. – № 2. – Режим доступа: <https://studfile.net>. – Дата доступа: 09.02.2023.
3. Никонова, Л.Е. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста / Л.Е. Никонова. – Минск: Нар. асвета, 1991. – 110 с.
4. Рудь О.П. Формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности / О.П. Рудь // «Дошкольное образование в условиях трансформационных процессов» сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: О.Н. Анцыпирович [и др.]. – Минск, 2022.
5. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/08/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf>. – Дата доступа: 15.12.2022.
6. Чувилов, Д.А. Разработка электронного образовательного ресурса (ЭОР) «МИВАР». «МИВАР» – логический искусственный интеллект / Д.А. Чувилов. – Саарбрюкен: LAP LAMBERT, 2015. – 65 с.

ON THE PROBLEM OF EDUCATING THE FOUNDATIONS OF PATRIOTISM IN CHILDREN AGED 5–6 YEARS IN THE PROCESS OF PLAYING ACTIVITIES

Rud O.P., Pozdeeva T.V.

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

The article provides a brief analysis of the problem of studying the patriotic education of preschool children in the psychological and pedagogical literature. The process of patriotic education should take place in the vigorous activity of pupils, in particular in the process of the leading type of activity – gaming. The purpose of the study was to test the methodology for educating the foundations of patriotism in children of senior preschool age in the process of playing activities. Research methods: analysis and synthesis, comparison and generalization, conversation, observation, pedagogical experiment. During the experiment, a set of games was tested aimed at educating the basics of patriotism in children of senior preschool age, which included didactic games, author's computer didactic interactive games, a laptop, an interactive poster. The results of the study can serve as a methodological basis for organizing the process of educating the basics of patriotism in children of older preschool age in the process of playing activities in a preschool education institution.

Keywords: patriotic education, game, preschool education, teacher, foundations of patriotism.

References

1. Voronetskaya, L.N. Family and Motherland are one. Organization of work on the patriotic education of preschool children / LN Voronetskaya // Pralaska. – 2014. – No. 5. – P. 13–20.
2. Nezhnov, P.G. Modern methods of education of preschoolers, recommendations for their use in the educational process [Electronic resource] / P.G. Nezhnov // StudFiles: file. arch. students. – 2015. – No. 2. – Access mode: <https://studfile.net>. – Access date: 02/09/2023.
3. Nikonova, L.E. Patriotic education of preschool children / L.E. Nikonova. – Minsk: Nar. Asveta, 1991. – 110 p.
4. Rudz O.P. Formation of the foundations of patriotism in children of senior preschool age in the process of playing activity /

- O.P. Rud // "Preschool education in conditions of transformational processes" Sat. scientific Art. / Belarusian. state ped. un-t; editorial board: O.N. Antsyirovich [and others]. – Minsk, 2022.
5. Curriculum of preschool education for institutions of preschool education with the Russian language of education and upbringing [Electronic resource] // National educational portal. – Access mode: <https://adu.by/images/2022/08/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf>. – Access date: 12/15/2022.
6. Chuvikov, D.A. Development of an electronic educational resource (EER) "MIVAR". "MIVAR" – logical artificial intelligence / D.A. Chuvikov. – Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2015. – 65 p.

Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание обучающихся сельской школы на основе историко-культурных традиций казачества

Рафикова Зайтуна Иргалеевна,

директор МБОУ «Еткульская средняя общеобразовательная школа»

E-mail: z.rafikova.star@yandex.ru

Петривная Анжелика Владимировна,

учитель истории, обществознания и ОДНКНР, МБОУ «Еткульская средняя общеобразовательная школа»

E-mail: angik74@mail.ru

Бакина Олеся Сергеевна,

учитель истории, обществознания и ОДНКНР МБОУ «Еткульская средняя общеобразовательная школа»

E-mail: olesyabakina@mail.ru

Репп Елена Юрьевна,

учитель начальных классов МБОУ «Еткульская средняя общеобразовательная школа»

E-mail: elena8951120@mail.ru

Терентьев Александр Сергеевич,

учитель истории, обществознания и ОДНКНР МБОУ «Еткульская средняя общеобразовательная школа»

E-mail: terentjev.olexandr@yandex.ru

Одним из актуальных направлений развития системы общего образования в настоящее время является формирование духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей у подрастающего поколения. Наибольшего результата в данном направлении можно достичь, внедряя в учебно-воспитательный процесс историко-культурных традиций. В данной статье авторы обращаются к традициям Оренбургского казачества, которые вобрала в себя ценности и знания многих поколений.

В статье описывается разработанная и внедренная педагогическая система воспитательных мероприятий по формированию у обучающихся ключевых компетенций в части воспитания любви и интереса к родному краю, к самостоятельному поиску и систематизации знаний о родном крае. Такой подход обеспечивает школе условия для формирования личности ребенка как гражданина, патриота, любящего свою Родину, которая подтверждается анализом научных трудов. Описана модель системы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания школьников.

Ключевые слова: воспитание, духовно-нравственное воспитание, гражданско-патриотическое воспитание, гражданственность, традиции казачества, казацкие классы.

Духовно-нравственное воспитание и гражданско-патриотическое развитие, на сегодняшний день, является актуальным направлением деятельности не только общеобразовательной организации, но всего образования в целом. Достижение целевых ориентиров воспитания ориентирует подрастающее поколение на приобщение к жизненным навыкам, решению реальных социальными ситуациями и проблем, которые необходимо решать на основе морального выбора.

Воспитательной системе в современной школе уделяется большое внимание, так как охватывает весь педагогический процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную деятельность детей, общение, влияние социальной, природной, художественно-эстетической среды.

В Конституции Российской Федерации прописана необходимость создавать гражданское общество в целях сохранения исторического наследия людей, живущих на территории Российской Федерации, с определенными принципами равенства и самоопределения. В том числе, в Конституции прописана необходимость воспитания народа в любви и уважении к Родине [1].

Тема духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания актуальна для системы образования не только для Челябинской области, но и для школ Российской Федерации, что нашло отражение в основном документе, определяющем ее развитие до 2025 года – государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области», утвержденной Правительством Челябинской области от 28.12.2017 № 732-п [2]. Содержание данного исследования коррелирует с основными задачами вышеуказанной государственной программы по внедрению новых методов воспитания, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченность в образовательный процесс.

На сегодняшний день, с учетом социально-политических тенденций в мировом сообществе (мировые миграционные процессы, «шатания» в Евросоюзе, нестабильная обстановка на Ближнем Востоке и Восточной Азии), необходимо принять меры к укреплению самосознания народов Российской Федерации как единого целого, общности народов, населяющих нашу Родину.

Проблема формирования гражданственности подкрепляется еще и историческими событиями в общественной жизни страны. Так, ранее распа-

лись общественные объединения, которые занимались единой идеологией и сплочением молодого поколения. Подрастающее поколение начало поиски своего места в этом мире, демонстрируя элементы десоциализации. Усугубили распад гражданственности средства массовой информации формированием интереса к зарубежной культуре и искусству, тем самым приводя к смене интереса к идеалам, ценностям [3, с. 103–104].

Формирование и развитие единого российского мировоззрения начинается с детства и юности, когда впервые знакомятся с гражданско-патриотическими настроениями, моральными и социальными принципами. Все это закладывается в школьном образовании, где дети начинают знакомиться с историей своей страны и малой Родины. Именно в школе идет формирование единого российского этноса.

Деятельность по развитию духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания полностью соответствует основным задачам Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, таким как – формирование социокультурной инфраструктуры, содействующей успешной социализации детей и интегрирующей воспитательные возможности образовательных, культурных, спортивных, научных, познавательных, экскурсионно-туристических и других организаций и обеспечение равного доступа к инфраструктуре воспитания детей, требующих особой заботы общества и государства, включая детей с ограниченными возможностями здоровья.

В том числе исследование углубляет знания таких предметных областей, как: «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» согласно статье 87 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». родителями (законными представителями) обучающихся [4].

Кроме того, нормативные требования нацеливают деятельность общеобразовательных организаций на развертывание мероприятий воспитательной направленности, что отвечает требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, включающего формирование личностных результатов в части готовности обучающихся к саморазвитию, мотивацию к познанию и обучению, активное участие в социально значимой деятельности и т.д., в том числе в части рабочей программы воспитания [5, 6, 7].

Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание предполагает целостное видение реализуемых в школе основных образовательных программ, когда могут быть уточнены планируемые результаты с учетом региональных особенностей, исторической специфики региона. Это, в свою очередь, должно повлечь включение данных особенностей в содержание программы воспитания, плана воспитательной работы. Та-

кие же подходы должны быть использованы и при выстраивании системной учебно-воспитательной работы.

Особого внимания заслуживает создание в школе теоретико-методологической основы по духовно-нравственному развитию обучающихся, воспитание любовь к малой Родине посредством привлечения детей к социально-общественной деятельности – поисковой деятельности, организации проектной деятельности в рамках мультимедийного кабинета краеведения и т.д.

Цель воспитательной системы – воспитать духовно-нравственную, творчески развитую, социально-ориентированную личность, готовую к созидательной трудовой деятельности и нравственному поведению, и способную к самореализации и к саморазвитию, с четкой гражданской позицией.

Основной идеей воспитательной деятельности в школе является разработка системы воспитательных мероприятий по формированию у обучающихся ключевых компетенций в части воспитания любви и интереса к родному краю, к самостоятельному поиску и систематизации знаний, обеспечение условий для формирования личности ребенка как гражданина, патриота, любящего свою Родину.

Интересным примером реализации системы мероприятий по духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся школы является создание кадетских и казачьих классов на основе традиций своей малой Родины, а также участие школ в инновационной деятельности – реализации научно-прикладных проектов под руководством региональных институтов развития образования.

Системный метод с применением проектных технологий будет способствовать формированию духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей. В том числе, системный подход позволит создать мероприятияный ряд с организацией совместной деятельности школы, обучающихся и их родителей (законных представителей) [8, с. 72].

В качестве примера реализации инновационного проекта по формированию духовно-нравственных ценностей и гражданственности у подрастающего поколения можно предложить реализацию инновационно проекта в общеобразовательной организации. Так, МБОУ «Еткульская СОШ» (далее – школа) второй год реализует проект по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения на историческом прошлом Еткульского казачества, организовано сетевое взаимодействие с образовательными и общественными организациями, с целью духовно-нравственного развития и воспитания гражданственности обучающихся сельской школы на принципах социального партнерства.

Перед реализацией инновационного проекта был проведен анализ и оценка имеющихся усло-

вий школы. Для проектирования своей деятельности были проведены психодиагностические мероприятия для определения возможных дефицитных областей в части реализации инновационной деятельности.

По итогам исследования были получены следующие результаты:

- 48% педагогов осведомлены о ключевых задачах системы образования;
- 67% педагогов имеют высокий уровень психолого-педагогических знаний, необходимых для осуществления инновационной деятельности и готовы делиться данными знаниями с коллегами;
- 47% педагогов считают, что их педагогический опыт имеет основания для обобщения, однако на данный момент затрудняются в его воплощении в авторском продукте;
- 76% педагогов стремятся к позитивным отношениям в коллективе, бесконфликтному взаимодействию с субъектами образования;
- 89% педагогов способны к конструктивному сотрудничеству с другими субъектами инновации (коллегами, социальными партнерами).

Таким образом, в педагогическом коллективе выявлен оптимальный уровень инновационного потенциала. Большинство опрошенных готовы и открыты к инновационным процессам. Определены дефицитные области как для всего коллектива в целом (необходимость сотрудничества с научными консультантами, потребность в организованном общении с коллегами, средний уровень мотивации, наличие антиинновационных барьеров педагогов и присутствие потребности в приобретении знаний по тематике инновационного проекта), так и для каждого представителя педагогического коллектива.

По результатам диагностических мероприятий составлен план реализации инновационного проекта с учетом особенностей всех компонентов системы.

В Еткульском муниципальном районе действует Еткульское хуторское казачье общество (внесено в госреестр 23 июня 2015 г.). В том числе, на территории Челябинской области идет устойчивая и планомерная работа органов исполнительной власти во взаимодействии с атаманами по организации казачьих обществ, в том числе новых казачьих обществ, и внесению их в государственный реестр казачьих обществ в Российской Федерации.

В школе разработана и реализуется программа внеурочной деятельности по духовно-нравственному развитию и социальной активности обучающихся сельской школы посредством их вовлечения в поисковую деятельность для начального общего образования.

В 2022 году специалистами школы было разработано учебно-методическое пособие «Использование традиций оренбургского казачества в воспитании обучающихся» [9]. В пособии представлены методические разработки по использова-

нию Традиций оренбургского казачества в урочной (на уроках ОДНКНО и ОРКСЭ) и внеурочной деятельности. Педагоги школы приняли участие в конкурсах духовно-нравственной направленности, в том числе, «За нравственный подвиг учителя».

На сегодняшний день разработано положение о мультимедийном кабинете. Именно мультимедийный кабинет краеведения будет использоваться в качестве углубления знаний по истории Родного края в рамках урочной и внеурочной деятельности. А внеклассная работа с активом учащихся, а также взаимодействие с районной библиотекой и краеведческим музеем позволит пополнить кабинет мультимедийными источниками и материальными носителями в виде книги, а также плакатами и т.п.

При этом, мультимедийный кабинет краеведения решает воспитательные задачи по следующим направлениям:

1. Воспитание познавательных интересов – это развитие сознательной учебной дисциплины, поднятие отношения к учебе как к главному труду, посредством проектной деятельности, поисковой этнографической деятельности, привлечения казаков района, через нестандартное проведение уроков, организацию и проведение конкурсов и соревнований с привлечением казаков, научно-практические конференции, интеллектуальные игры, а также посещение библиотек, тематические поездки и экскурсии (на родину писателей, в музеи и т.д.).

2. Патриотическое воспитание – это формирование в ребенке приверженности важнейшим духовным ценностям и традициям, воспитание любви к Родине, заботы об интересах страны, гордости за героическое прошлое нашего Отечества, за научно-технический и культурный вклад России в мировую цивилизацию.

В школе был создан кадетский класс. В соответствии с календарным планом воспитательной работы ежегодно проводятся мероприятия, направленные на воспитание нравственных и патриотических качеств личности.

Таким образом, в школе создан актив обучающихся, охватывающий три уровня школьного образования. В задачи актива входит наставническая деятельность, связанная с вовлечением подшефных классов и отдельных детей в общественно-полезную деятельность по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию, на основе традиций Еткульского казачества. В помощь активу школы заключила соглашения организациями, представленными на рис. 1.

Для достижения планируемых результатов в рамках реализации образовательной деятельности немаловажным для школы является взаимодействие с семьями обучающихся. Родительские собрания, открытые показы воспитательно-образовательного процесса, индивидуальные консультации специалистов, совместные с родителя-

ми праздники, поездки, экскурсии, концерты, именины детей, помощь родителей классу – все это

показывает положительные результаты в образовательной деятельности.

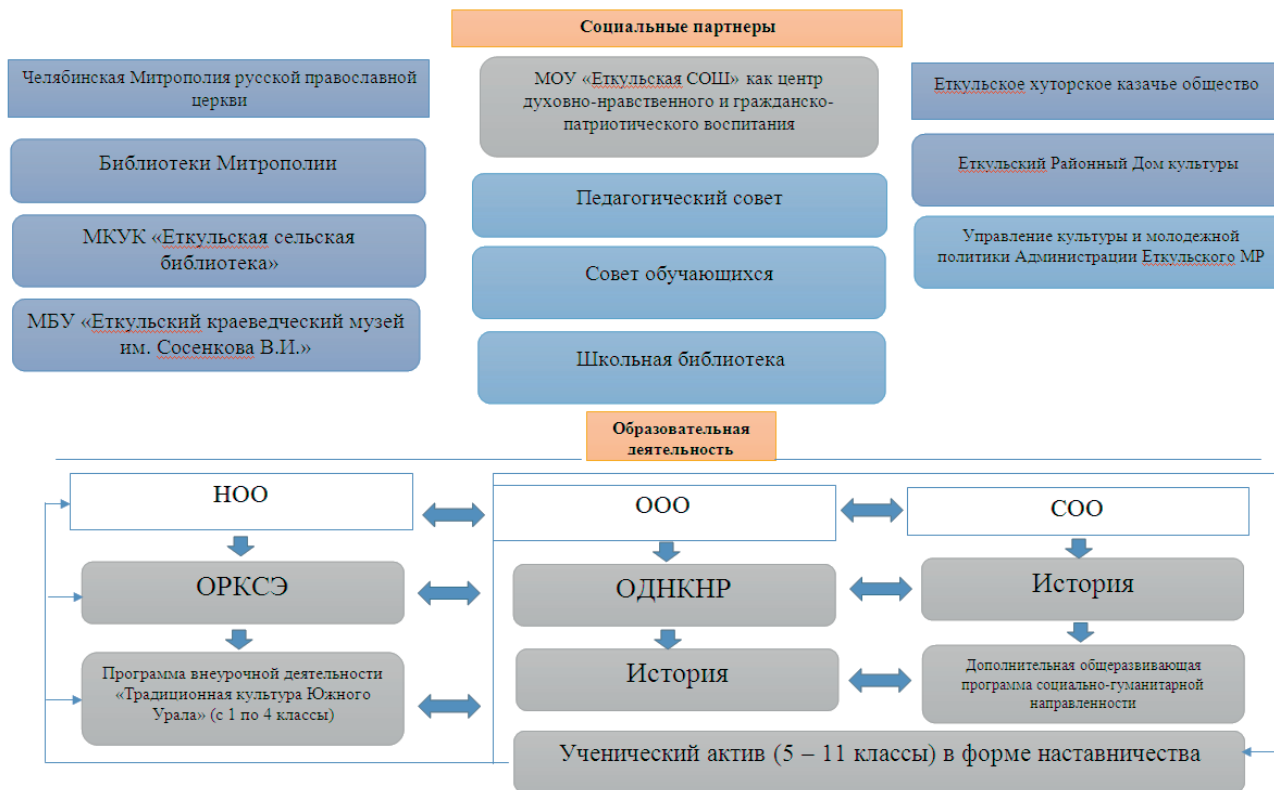


Рис. 1. Система работы МОУ «Etкульская СОШ» в рамках реализации научно-прикладного проекта

Ниже, представлена модель системы духовно-нравственного и гражданско-патриотического

воспитания школьников МОУ «Etкульская СОШ» (рис. 2).



Рис. 2. Модель системы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания школьников МОУ «Etкульская СОШ»

Главной и определяющей целью такого взаимодействия является, прежде всего, совместное обе-

спечение педагогических условий для духовно-нравственного развития и воспитания детей.

Педагоги как один из ключевых компонентов нашей системы реализовали ряд мероприятий в контексте работы инновационной площадки:

1. Педагоги, задействованные в реализации проекта, прошли повышение квалификации по теме исследования.

2. Разработано учебно-методическое пособие «Использование традиций оренбургского казачества в воспитании обучающихся» и размещено в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU.

В пособии представлены методические разработки по использованию Традиций оренбургского казачества в урочной и внеурочной деятельности.

3. Участие педагогического коллектива в конкурсах духовно-нравственной направленности. В том числе, «За нравственный подвиг учителя».

4. Разработано положение о мультимедийном кабинете.

5. Написана научная статья «Патриотическое воспитание школьников через призму истории казачества», опубликованная в сборнике научных и учебно-методических трудов «Проблемы культурного образования».

6. Разработаны программы модулей учебного предмета ОДНКНР, а также программы внеурочной деятельности «Основы православной культуры», «Основы светской этики» и «Казак – звучит гордо».

Родительская общественность активно включилась в инновационный процесс и совместными усилиями мы создали Совет отцов МБОУ «Еткульская СОШ», основными направлениями деятельности совета стали:

- спортивно-оздоровительное (подготовка и участие в матчах, состязаниях, соревнованиях);
- социальное (общение и поддержка детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации);
- творческое (участие в творческих семейных конкурсах, проведение мастер-классов, подготовка и проведение совместных мероприятий);
- хозяйственное (организация помощи в благоустройстве школы, ее прилегающей территории совместно с детьми);
- гражданско-патриотическое (участие в подготовке смотра строя и песни, участие в работе по патриотическому воспитанию обучающихся, отряда Юнармии, празднования Дня победы);
- профориентационное (знакомство учащихся со своей профессией, проведение экскурсии на предприятии, организация мероприятия, связанного с данной профессией).

Также для родителей были организованы мероприятия спортивной, поисковой, психологической, творческой направленности.

Образовательная среда в процессе реализации проекта модернизируется и наполняется новым кадровым потенциалом, более качественным уровнем материально-технического обеспечения, высоким уровнем активности родительского сообщества в процессе обучения и воспитания, более качественным уровнем научно-методической базы, что в свою очередь влияет

на учебно-воспитательный процесс и на личность обучающегося, так как учитывает индивидуальные и психолого-педагогические особенности всех участников отношений в сфере образования.

Благодаря инновационному подходу в процессе реализации педагогической системы через создание уникальных условий и использование методов организации, стимулирования и контроля учебно-воспитательного процесса, интерактивных технологий обучения происходит синергия многовековых традиций Еткульского казачества и современного виртуального и интерактивного мира.

Таким образом, духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание является педагогически организованным процессом усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, освоение системы общечеловеческих ценностей и культурных, духовных и нравственных ценностей общества.

Ценности усваиваются более успешно, если опираться в том числе на краеведческий материал.

Литература

1. Конституция Российской Федерации. – URL: <https://base.garant.ru/10103000/> (дата обращения: 10.08.2023).
2. Постановление Правительства Челябинской области от 28 декабря 2017 г. N 732-П «О государственной программе Челябинской области «Развитие образования в Челябинской области» на 2018–2025 годы». – URL: <https://base.garant.ru/19879355/?ysclid=llc232uly2472713019> (дата обращения: 10.08.2023).
3. Слоневская, Е.Р. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в образовательном воспитании студентов / Е.Р. Слоневская // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 7. – С. 103–106.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (дата обращения: 13.08.2023).
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=llc2q946ra177347859> (дата обращения: 13.08.2023).
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=llc2rpyd2g156816114> (дата обращения: 13.08.2023).
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении фе-

дерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 13.08.2023).

8. Матусевич, В.З. Пути оптимизации гражданско-патриотического воспитания в современной школе / В.З. Матусевич, М.М. Керимов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–3. – С. 71–75.
9. Использование традиций оренбургского казачества в воспитании обучающихся. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2022. – 48 с. – ISBN 978–5–503–00452–6.

SPIRITUAL AND MORAL AND CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF RURAL SCHOOL STUDENTS ON THE BASIS OF HISTORICAL AND CULTURAL TRADITIONS OF THE COSSACKS

Rafikova Z.I., Petrivnaya A.V., Bakina O.S., Repp E. Yu., Terentiev A.S.
ODNKNR MBOU «Etkul secondary school»

One of the topical directions in the development of the general education system at present is the formation of spiritual, moral and civil-patriotic values among the younger generation. The greatest result in this direction can be achieved by introducing historical and cultural traditions into the educational process. In this article, the authors refer to the traditions of the Orenburg Cossacks, which have absorbed the values and knowledge of many generations.

The article describes the developed and implemented pedagogical system of educational activities for the formation of key competencies among students in terms of fostering love and interest in their native land, in independent search and systematization of knowledge about their native land. This approach provides the school with conditions for the formation of the child's personality as a citizen, a patriot who loves his homeland, which is confirmed by the analysis of scientific works. The model of the system of spiritual-moral and civil-patriotic education of schoolchildren is described.

Keywords: education, spiritual and moral education, civil and patriotic education, citizenship, traditions of the Cossacks, Cossack classes.

References

1. The Constitution of the Russian Federation. – URL: <https://base.garant.ru/10103000/> (date of access: 08/10/2023).
2. Decree of the Government of the Chelyabinsk Region dated December 28, 2017 N 732-P “On the state program of the Chelyabinsk region «Development of education in the Chelyabinsk region» for 2018–2025». – URL: <https://base.garant.ru/19879355/?ysclid=llc232uly2472713019> (date of access: 08/10/2023).
3. Slonevskaya, E.R. Civil and patriotic education of students in the educational upbringing of students / E.R. Slonevskaya // Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and psychology. – 2008. – No. 7. – pp. 103–106.
4. Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ «On Education in the Russian Federation». – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (date of access: 08/13/2023).
5. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 «On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=llc2q946ra177347859> (date of access: 08/13/2023).
6. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 «On Approval of the Federal State Educational Standard for Basic General Education». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=llc2rpyd2g156816114> (date of access: 08/13/2023).
7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012 N 413 «On approval of the federal state educational standard of secondary general education» (as amended and supplemented). – URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (date of access: 08/13/2023).
8. Matusevich, V.Z. Ways of optimizing civil-patriotic education in modern school / V.Z. Matusevich, M.M. Kerimov // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – No. 71–3. – pp. 71–75.
9. Using the traditions of the Orenburg Cossacks in the education of students. – Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educational Workers, 2022. – 48 p. – ISBN 978–5–503–00452–6.

Трансформация институциональных оснований развития системы российского образования

Ротанова Ольга Николаевна,

кандидат педагогических наук, Московский гуманитарный университет
E-mail: pemrikki@gmail.com

Предмет анализа составляет модернизация российского института образования в период начала 90-тых гг. XX века до настоящего времени, которая характеризуется в отечественных исследованиях как состояние кризиса. Актуальность данной статьи состоит в том, что, проведенный на основе холистического подхода, анализ позволяет констатировать отсутствие полного совпадения показателей кризиса социального объекта и характеристик института образования в исследуемый период, а также охарактеризовать изучаемый процесс, как последовательность этапов целенаправленной трансформации института российского образования в соответствии с западно-европейской образовательной моделью исключающей неопределенность, характерную для кризисного состояния. Современный этап российского образования представляет собой незавершенный процесс унификации института российского образования в соответствии с болонской моделью, регламентируемый государственной образовательной политикой. Такая ситуация объясняет как наличие характеристик российского образования, интерпретируемых как «кризисное состояние», так и детерминируют потребность разработки концепции, обуславливающей возвращение образовательному институту его аксиологической социальной функции.

Ключевые слова: российский институт образования, состояние кризиса, процесс унификации, болонская модель, аксиологическая функции образования.

С начала 90-тых гг. XX века в геометрической прогрессии возрастает количество исследований по социологии и философии образования, педагогике, характеризующих состояние российского образования как «глубокий и всеобъемлющий кризис» [3; с. 139], сохраняющийся до настоящего времени. Многочисленные работы, изучающие состояние образования постсоветского периода, объединяет как комплекс явлений, которые оцениваются в качестве показателей кризиса, так и отсутствие аргументации, на основании которой делается заключение о кризисном состоянии института российского образования. Иными словами, в отечественном научном сообществе сложилась тенденция трактовки институционального кризиса в сфере образования как факта социальной действительности, существование которого, однако, не получило подтверждения, поскольку выявленные характеристики не соотносились с показателями кризисной ситуации. Такими показателями являются: угроза базовым ценностям социума, ограниченное время для ее разрешения, высокий уровень неопределенности (О.А. Андреева, Е.Н. Бикейкина, Н.П. Гончарова А.Ю. Шевякова). Социальная ситуация, отвечающая этим характеристикам, и является кризисной, то есть представляет собой «фактор, угрожающий целостности и устойчивости общества или конкретным социальным группам и индивидам» [6; с. 177]

Анализ работ за последнее десятилетие (с 2013 по 2023 гг.), оценивающих состояние российского института образования, как кризисное, позволяет выявить группы характеристик этого явления и соотнести их с названными выше показателями кризиса.

Выявленные в анализируемых исследованиях характеристики могут быть сгруппированы в шесть классов показателей: I.отсутствие идеологии; II.трансформация социальной среды; III.финансирование института образования; IV.управление институтом образования; V.авторитарный принцип реформирования образования; VI.государственная образовательная политика.

Первый показатель позволяет констатировать состояние, при котором «в современном российском образовании обозначились кризисные явления, носящие ярко выраженный идеологический характер. Это кризис идеологии, а вернее – кризис ее отсутствия..» [18; с. 43].Отсутствие идеологии трактуется как причина деструктивных тенденций: разрушение социо-культурной воспитательной среды, отчуждение воспитания от лично-

сти и культуры, поскольку «советские ценности социалистические были отвергнуты и осмеяны без адекватной их замены, что поставило под угрозу все воспитание, в том числе гражданское» [16, с. 3]. «Утрата прежних нравственных ценностей и идеалов» стала результатом заполнения «образовавшегося вакуума прагматическими потребительскими устремлениями» [9, с. 15]. Были уничтожены идеологические ориентиры, которые обозначают цель и содержание воспитания [14, с. 281]. При отсутствии системы ценностных ориентиров, определяемых национальной идеей «воспитание просто невозможно – в его основе всегда лежит определенная система ценностей... идеология и идеологическое воспитание всегда были, есть и будут» [16, с. 3].

Показатель трансформации социальной среды выражается в усилении воздействия поп культуры, увеличении расслоения по имущественному признаку, по которому происходит дифференциация получения образования, в снижении социального статуса преподавателя, разрушении взаимосвязи между наукой и образованием, в отсутствии влияния на институт образования Академии наук, которая после реорганизации превратилась в «клуб ученых» [9, с. 12.; 15. с. 33; 12 с. 12; 11. с. 8].

Снижение финансирования государственных образовательных организаций и низкий уровень оплаты труда педагогических работников как показатель кризиса отмечается в подавляющем большинстве исследований [9, с. 17; 2, с. 147; 7, с. 81, 16., с. 113; 5, с. 34; 14, с. 22].

Дестабилизирующее воздействие на институт образования оказывает управление институтом образования вследствие следующих тенденций: отсутствие профессионализма в управлении, жесткое администрирование, продвижение на руководящие должности лиц, некомпетентных в управлении, сокращение кадров в системе образования, интеллектуальные потери, связанные с иммиграцией научных кадров за рубеж, неэффективность социальных «лифтов» [2, с. 148; 14, с. 30; 10 с. 147; 7, с. 81; 4, с. 139].

Пятый критерий является показателем нарушения демократии – основополагающего принципа государственного устройства и политического режима Российской Федерации и объединяет следующие социальные процессы: игнорирование мнения большинства российского образовательного сообщества при осуществлении реформирования образования в том числе и при переходе к Болонской системе, начавшемся в 2003, исключение научно-экспертного сообщества из процесса принятия решений в сфере образовательной политики [9, с. 148; 10; 12; с. 3].

Перечисленные критерии составляют причину, по которой государственная образовательная политика оценивается исследователями как социальное явление, являющееся основой длительного сохранения российского института образования в состоянии прогрессирующей дестабилизации. Государственная образовательная политика,

направленная на реформирование и модернизацию, составляет предмет анализа основной массы исследований, констатирующих кризисное состояние института российского образования начиная с постсоветского периода. В этом комплексе характеристик можно вычлени следующие тенденции: коммерциализация, маркетинговые стратегии и способы организации образования, бюрократизация, формализация образования, неадекватная целям образовательного процесса система критериев и результатов оценивания (ЕГЭ, ФГОС), трансформация системы образования (бакалавриат-магистратура-аспирантура), искажение целей и ценностей образования, отсутствие четкой цели и показателей эффективности самого процесса реформирования, сокращение объема фундаментальных и гуманитарных дисциплин, подмена воспитательного процесса компьютеризацией и технологичностью, введение цифровизации как формы контроля субъектов образовательной деятельности [2 с. 148; 3, с. 192; 9, с. 17–18; 430–31; 8 с. 63; 11 с. 27; 10; 14, с. 25–27 и др]. Снижение качества образования как один из явных и возрастающих показателей кризиса исследователи считают результатом образовательной политики, результат которой выражается в констатации факта: «Государство не выполняет функции гаранта качества образования» [2, с. 192].

В проанализированном комплексе взаимосвязанных показателей финансирование института образования, управление этим институтом и авторитарный принцип его реформирования являются следствием государственной образовательной политики и одним из устойчивых факторов дестабилизации состояния российского образования наряду с отсутствием идеологии и трансформацией социальной среды.

Проведенный анализ свидетельствует также о том, что состояние института российского образования действительно характеризуется системной нестабильностью, не совпадающей, однако, в полной мере с критериям кризисной ситуации, при которой «происходит структурная деформация, изменение системных особенностей, резкий переход системы в качественно новое состояние, не соответствующее первоначальному направлению ее развития». [6, С. 178.].

Структура российского образования пост советский период подверглась **целенаправленной трансформации**, которая может быть оценена как деформация, поскольку изменились характеристики института образования, снизилось качество образования, воспитание было исключено из образовательного процесса, но такое состояние **соответствует направлениям образовательной политики**, проводимой субъектами власти начиная с 1991 года, то есть является запланированным, отражено в нормативных законодательных актах (Конституция РФ, «Национальная доктрина образования в РФ», ФЗ «Об образовании в РФ», Указ Президента РФ, Федеральная целевая программа развития образования, которая разраба-

тывается сроком на четыре года, Государственная программа «Развитие образования» сроком на семь лет, постановления и распоряжения Правительства РФ, Приказы и Письма Министерства образования и науки РФ).

Проанализированные группы, характеризующие состояние российского образования, также полностью не совпадает с двумя из трех показателей кризисной ситуации, названных в начале статьи, а именно: такая ситуация сохраняется более тридцати лет (если брать за точку отсчета 1991 год по настоящее время), то есть не имеет ограничения по времени для разрешения, поскольку развитие института образования определяется образовательной политикой Российской Федерации на конкретный временной отрезок, следовательно, является не только предсказуемой, но и планируемой.

Расхождение характеристик института образования с большинством показателей кризиса не дают оснований для констатации состояния образования как кризисного, но в тоже время эти характеристики обозначают процессы трансформации, которые были осуществлены в России после 1991 года всех социальных сферах. Перехода на капиталистический способ производства, отказ от советской идеологии и формирование рыночных социально-экономических отношений, обуславливают трансформацию, в том числе института образования, реформирование которого проводится целенаправленно для его унификации с западно-европейской моделью. Определенный этап этого процесса завершается в 2003 году вхождением России в болонский процесс.

Государственная образовательная политика после 1991 года является проявлением общеполитического курса развития России, направленного на интеграцию в процесс глобализации и, соответственно, если в большинстве стран Западной Европы, болонский процесс означал не начало «нового этапа коренных реформ образования, а лишь дальнейшее продолжение стыковки уже существующих систем высшего образования в соответствии с общеполитическими и экономическими условиями формирования единой Европы» [24, с. 227], то для России эта интеграция означала кардинальную трансформацию всего института образования и длительное состояние дестабилизации, поскольку компетентный подход и западно-европейская образовательная модель, за основание которой принята идеология либерализма, составляют противоположность традиционным основам образования в России.

Таким образом, состояние, которое характеризуется научным и педагогическим сообществом на протяжении более тридцати лет как кризис, представляет собой процесс унификации института российского образования в соответствии с болонской моделью, регламентируемый государственной образовательной политикой.

Однако, на протяжении всего реформирования в отечественное образование была введена система ценностей либеральной идеологии, при-

нятая за основу доктрины государственной власти в Западной Европе и США [20, с. 43–44]. Теория либерализма определяет также ценности Болонского соглашения, которые являлись основой для модернизации российского образования с 2003 года и закреплены в ФГОС всех поколений. «Идеология и аксиология рассматриваются в политической науке как две грани единого концепта, поскольку утверждение приоритета одних ценностей над другими является идеологией, «то есть иерархизированной системой идей, выстроенных согласно определенной логике». [20, с. 44].

Ценности либеральной идеологии, закрепленные в современном российском образовании, вступают в противоречие с аксиологическими ориентирами укрепления и защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также с задачей «обеспечения соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, духовно-нравственным и семейным ценностям», определяемым «Стратегией национальной безопасности Российской Федерации» и Федеральным законом от 31 июля 2020 г. [21;22].

Таким образом, к настоящему времени институт российского образования находится в стадии унификации под стандарты образовательной модели Западной Европы, и, в условиях кардинального изменения стратегии развития России, направленной на дезинтеграцию из процесса глобализации и Болонского процесса, этот этап вряд ли будет завершен. Закрепленные в современном образовании, аксиологические ориентиры либеральной идеологии, вытеснили базовые ценности национальной культуры и, следовательно, образовательный институт становится фактором, угрожающим целостности и устойчивости российского социума. Иными словами, сложилась парадоксальная ситуация, при которой образование выполняет деструктивную функцию.

Прекращение процесса евро-унификации отечественного образования может рассматриваться как этап, на котором вытеснение ценностей либеральной идеологии и аксиологические ориентиры национальной культуры, детерминируют потребность разработки концепции российского образования, обуславливающей возвращение образовательному институту его аксиологической социальной функции.

Традиционные ценности национальной культуры российского социума противоположны как аксиологическим категориям политической идеологии национализма, так и идеологической доктрине либерализма. Они формировались в национальных традициях имперской парадигмы, являющейся исторически обусловленной моделью геополитического развития российского государства (Каспэ С. И, Осипов Ю. М, Паин Э. А В.Н. Шевченко).

Образование, основанное на концепции традиционных национальных ценностей, создает базис как для формирования образовательного пространства, так и для социальной стабильности.

Литература

1. Акчурина Г.Р. Кризис системы образования и его социальные проявления на фоне острой бюджетной недостаточности // Проблемы современной экономики. 2013. № 14. с. 187–192
2. Амбарова П. А., Зборовский Г.Е. Политика Российской Федерации в сфере образования; Учебное издание; Изд-во Уральского университета, 2021, 216с.
3. Водопьянова Е.В. Итоги постсоветской трансформации высшей школы // Современная Европа. 2020. № 5. с. 132–141
4. Головчин М.А. Российские образовательные реформы: мнения педагогов // Народное образование № 6–7. 2018. с. 29–35.
5. Гончарова Н.П. Кризисное состояние общества: содержание и структура понятия. // Известия Алтайского гос. ун-та. 2010. 2–1(66). с. 177–180.
6. Д.А. Карманова. Кризис российского высшего образования: к проблеме аспектизации.// Лабиринт. Журнал Социально-Гуманитарных Исследований № 1, 2012, С. 79–84
7. Донских О. А.. Новая нормальность? // Высшее образование в России № 10, 2020. 56–63
8. Загвязинский В.И. Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации. // Образование и наука 2011. № 7 (86) с. 14–21
9. И. С. Аврамкова К вопросу о кризисе образования в современной России // Известия Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена. 2011. № 139. с. 142–152
10. Касьянов В.В. Любецкий Н.П. Самыгин С.И. Кризис высшего образования в России как социокультурная катастрофа. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 8–9.
11. Константинова Л. В., Петров А.М., Штычно Д.А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. с. 9–20.
12. Луценко Н.О. Последствия присоединения России к Болонской системе в условиях современного политико -экономического кризиса.// Вестник Московского государственного областного университета.2018. № 1.с.1–13
13. Макарова В.Н. Воспитательный процесс в современном вузе: проблемы и пути их решения. //Ученые записки Орловского государственного университета, № 2 (65), 2015г с.280.-285
14. Малинецкий Г. Г., Новикова Г.В. Кризис «цифровой трансформации» российского образования. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2020. № 3, с. 19–32
15. Никандров Н.Д. Гражданское воспитание в современной России.// Образование и наука. 2011. № 2 (81) с. 3–15
16. Очкина А.В. Образование как фиктивный капитал: кризис социальной значимости знания. // Логос, том 28 (6). 2018. с. 106–128
17. Севостьянов Д.А., Гайнанова, А.Р. Ценности образования: инверсия смыслов.// Высшее образование в России, № 2, 2014, с. 43–48
18. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года
19. Турченко В.Н. Фундаментальные основы современного социологического знания; научное издание; Барнаул; АзБука; Новосибирск; 2004; 492с.
20. Угрин И.М. Имперская и национальные парадигмы в ракурсе становления русской гражданской культуры: Дис. канд. политич. Наук. – М., 2015.
21. Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»
22. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. N 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся
23. Фурсова В. В., Горбачёва О.В. Социология образования как отрасль социологического знания: сравнительный анализ российского и зарубежного образовательного дискурса.//Социологическая наука и социальная практика, 2(10). 2015. с. 88–98
24. Цигулева О.В. Образовательные модели высшей школы в странах Западной Европы и России в рамках Болонского процесса.// Вестник Томского государственного университета. 2014. № 388. с. 227–231
25. Шаронова С.А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества: Монография. М., РУДН, 2004. 357 с.
26. Яковлева Н.Г. Российское образование: глобальные и национальные вызовы формированию человеческого потенциала // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Том 19.

TRANSFORMATION OF THE INSTITUTIONAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

Rotanova O.N.
Moscow Humanities University

The subject of analysis is the modernization of the Russian institute of education in the period from the early 1990s to the present, which is characterized in domestic studies as a state of crisis. The relevance of this article lies in the fact that, conducted on the basis of a holistic approach, the analysis allows us to state that there is no complete coincidence between the indicators of the crisis of the social object and the characteristics of the educational institution in the period under study, as well as to characterize the process under study as a sequence of stages of purposeful transformation of the institution of Russian education in accordance with the Western European educational model, excluding the uncertainty characteristic of the crisis state. The current stage of Russian education is an unfinished process of unification of the institution of Russian education in accordance with the Bologna model, regulated by the state educational policy. This situation explains both the presence of characteristics of Russian education, interpreted as a “crisis state”, and determines the need to develop a concept that would return to the educational institution its axiological social function.

Keywords: Russian educational institute, state of crisis, unification process, Bologna model, axiological function of education.

References

1. Akchurina G.R. The crisis of the education system and its social manifestations against the background of acute budgetary insufficiency // *Problems of modern economy*. 2013. № 14. c. 187–192
2. Ambarova P. A., Zborovskiy G.E. Policy of the Russian Federation in the sphere of education; Educational edition; Izd-e Ural University, 2021, 216 pp.
3. Vodopyanova E.V. Results of the post-Soviet transformation of higher education // *Modern Europe*. 2020. № 5. c. 132–141
4. Golovchin M.A. Russian educational reforms: opinions of pedagogues // *Narodnoe obrazovanie* No. 6–7. 2018. c. 29–35.
5. Goncharova N.P. Crisis state of society: content and structure of the concept. // *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo unsta*. 2010. 2–1(66). c. 177–180.
6. D.A. Karmanova. The crisis of Russian higher education: to the problem of aspectualization. // *Labyrinth. Journal of Social and Humanitarian Studies* No. 1, 2012, P. 79–84.
7. Donskikh O. A.. New Normality? // *Higher Education in Russia* No. 10, 2020. 56–63
8. Zagvyazinsky V.I. Social functions of education and its strategic guidelines in the period of modernization. // *Education and Science* 2011. № 7 (86) c. 14–21
9. I. S. Avramkova K question about the crisis of education in modern Russia // *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo uni-versitet n.a. A.I. Herzen*. 2011. № 139. c. 142–152
10. Kasyanov V.V. Lubetsky N.P. Samygin S.I. The crisis of higher education in Russia as a socio-cultural catastrophe. I. The crisis of higher education in Russia as a socio-cultural catastrophe. // *Humanities, socio-economic and social sciences*. 2017. № 8–9.
11. Konstantinova L. V., Petrov A.M., Shtykhno D.A. Rethinking approaches to the level system of higher education in Russia in the conditions of withdrawal from the Bologna process // *Higher Education in Russia*. 2023. T. 32. № 2. c. 9–20.
12. Lutsenko N.O. Consequences of Russia's accession to the Bologna system in the conditions of modern political and economic crisis // *Bulletin of Moscow State Regional University*. 2018. № 1. p.1–13.
13. Makarova V.N. Educational process in modern higher education institution: problems and ways of their solution. // *Scientific Notes of Orel State University*, No. 2 (65), 2015g p. 280.-285
14. Malinetsky G. G., Novikova G.V. The crisis of “digital transformation” of Russian education. // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20. Pedagogicheskoye obrazovanie*. 2020. № 3, c. 19–32
15. Nikandrov N.D. Civic education in modern Russia. 2011. № 2 (81) c. 3–15
16. Ochkina A.V. Education as fictitious capital: the crisis of social significance of knowledge. // *Logos*, Vol. 28 (6). 2018. c. 106–128
17. Sevostyanov D.A., Gaynanova, A.R Values of education: inversion of meanings. // *Higher Education in Russia*, No. 2, 2014, pp. 43–48
18. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025
19. Turchenko V.N. Fundamental bases of modern sociological knowledge; scientific edition; Barnaul; AzBuka; Novosibirsk; 2004; 492 pp.
20. Ugrin I.M. Imperial and national paradigms in the perspective of becoming Russian civil culture: Cand. of political science. Nauk. – M., 2015.
21. Decree of the President of the Russian Federation from 02.07.2021 N 400 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”
22. Federal Law of July 31, 2020 N 304-FZ “On Amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation” on the education of students
23. Fursova V. V., Gorbacheva O.. V. Sociology of education as a branch of sociological knowledge: a comparative analysis of Russian and foreign educational discourse. // *Sociological science and social practice*, 2(10). 2015. c. 88–98
24. Tsiguleva O.V. Educational models of higher school in the countries of Western Europe and Russia within the Bologna process. // *Bulletin of Tomsk State University*. 2014. № 388. c. 227–231
25. Sharonova S.A. Universal constants of the institute of education – mechanism of society reproduction: Monograph. MOSCOW, PFUR, 2004. 357 c.
26. Yakovleva N.G. Russian education: global and national challenges to the formation of human potential // *Living standards of the population of the regions of Russia*. 2023. Vol. 19.

Суховская Дарья Николаевна,

кандидат философских наук, старший научный сотрудник, кафедра туризма и гостиничного сервиса, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
E-mail: daria.sukhovskaya@yahoo.com

Гончарова Елена Николаевна,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра туризма и гостиничного сервиса, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
E-mail: elena-suschenko@yandex.ru

Срибная Татьяна Александровна,

кандидат исторических наук, доцент, кафедра туризма и гостиничного сервиса, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
E-mail: Tatiana17-1980@mail.ru

На данном этапе развития современного высшего профессионального образования необходимо уделять особое внимание поиску эффективных технологий, посредством которых будут реализована его цель и задачи. Особую значимость данный вопрос имеет в отношении таких новых специальностей, как туризм. Поэтому сегодня нужно постепенно отказываться от предметно-информационных методов образования и переходить к более прогрессивному профессионально-деловому типу. Кроме этого, образование должно быть опережающим, креативным, а его вектор нужно направить на совершенствование профессиональной специализации студентов профильных вузов. Для решения обозначенной задачи необходимо найти ответы на вопросы, поставленные технологией туристического образования. Только в этом случае выпускник образовательного учреждения получит не просто набор некоторых знаний, умений, навыков, а будет обладать профессиональным мышлением, в основе которого лежит понимание особенностей туристической отрасли. Современное туристическое образование в настоящее время активно развивается по всем направлениям, используя для этого инновационные методы. Действия в этом направлении обусловлены требованиями рыночной экономики, компьютеризацией образовательного процесса, новыми целями, поставленными государственными стандартами образования, в которых образовательный процесс представлен, как непрерывное действие, включающее в себя общеобразовательную школу, вуз, практическую деятельность с элементами самообразования.

Ключевые слова: развитие образования, современное туристическое образование, преподавание исторических дисциплин, инновации в образовании, методологические особенности.

Мы проанализировали схемы современного туристического образования, потребности общества в этом образовательном направлении и выявили основные методы его реализации: [10, с. 199]

1. Презентация. Данный метод решает задачу дать обучающемуся набор конкретных знаний. При этом не учитываются такие приоритеты, как воспитание профессиональных качеств, обучение самостоятельному поиску и освоению знаний, получение навыков коллективной работы. Метод презентации сегодня применяется всё реже в практике образовательных учреждений.
2. Комплексный подход к подаче знаний с включением практической работы. В этом случае приобретаемые студентами знания ориентированы на решение типовых профессиональных задач.
3. Фундаментализация образования с включением в образовательный процесс обучение навыкам аналитико-исследовательской работы, стратегическому мышлению, способам выбора вариативности деятельности.
4. Самообразование. Посредством этого метода реализуется установка на непрерывное образование.
5. Тренинг. Сегодня это не перспективный метод образования, так как с его помощью обучающегося «натаскивают» на сдачу конкретного экзамена. Такой подход не позволяет трансформировать полученные знания в новые знания.
6. Предметно-информационное или профессионально-деловое образование. Первый метод подразумевает ограниченное получение знания о предмете и его ближайшем окружении. Второй метод рассчитан на перспективу и карьерный рост.
7. Широкопрофильное, профессиональное образование. Используется для подготовки в высших учебных заведениях бакалавров, магистров.

При выборе технологий образования, включая подготовку специалистов в туристической отрасли, необходимо ориентироваться на студента, главного участника образовательного процесса, на его мотивы, потребности, цели, возможности и способности, понимание картины мира. Обучающийся должен быть наделён правом выбора, в определённых рамках, содержания образования, его формы, сроков и применяемых технологий. Конечно, в этом ему будет необходимо помочь преподавателя. [6, с. 39]

Как известно, компетентности специалиста во время обучения в вузе более качественно фор-

мируются при условии использования технологий, активизирующих у учащихся поиск новых знаний, желания использовать полученные знания на практике. В число таких технологий относят:

- способы проблемно-модульного обучения, представляющие собой учебные программы по определённому предмету, состоящие из целевых блоков-модулей: первый, нулевой блок, является введением в предмет, описывая его особенности, цели, задачи. Далее идут обучающие блоки в виде модулей, имеющих теоретическое содержание.

Общее число обучающих блоков зависит от количества учебных дисциплин, объёма учебного материала. Такие модули имеют сложную структуру: вход и введение в обучающий блок, компоненты обучения, учебный элемент, выход из блока. Такое деление нуждается в частичном или даже полном самостоятельном освоении учебного материала, для закрепления которого решаются типовые задачи самоконтроля в виде тестирования. При необходимости, по результатам самооценки, организуется коррекция результатов учебной деятельности: [1, с. 58]

- учебный элемент или модуль-резюме даёт обобщённые знания о конкретной дисциплине, формирует и реализует в учебной деятельности предметные, межпредметные связи;
- блок контроля, посредством которого оцениваются полученные студентом знания, умения;
- учебное исследование. Данная технология позволяет реализовать несколько видов учебной деятельности: постановка проблемы; верификация; экспериментирование; формирования последовательности исследовательской работы; анализ полученных результатов; обобщение и выводы; рефлексия. Исследование требует от обучающихся разнообразных умственных действий, таких как:
- анализ, оценка достоверности, обобщение информации, классификация явлений, объектов и других, способствующих развитию исследовательских умений, интеллекта;
- построение коммуникаций в процессе дискуссии, спора, дебатов и т.п., с целью организации работы в группе с использованием принципа сотрудничества для формирования у обучающихся универсальных учебных действий, культуры общения, умения выстраивать логическую цепочку доказательств и др.

Кроме этого, студенты высшей школы должны уметь разрабатывать и реализовывать проекты, прикладного, междисциплинарного характера. Содержания таких проектов должно соответствовать будущей работе обучающихся по специальности. Разрабатывая проекты, студенты используют следующие умственные действия: анализ проблемы, имеющийся информации; уточнение проблемы, теоретическая организация проекта, реализация проектной деятельности, рефлексия, коррекция результатов, проверка полученных данных, общая оценка результатов. [3, с. 62]

В современном образовании в преподавании туристических дисциплин используются игровые технологии. Это могут быть деловые игры, имитационные ситуации, ролевые сюжеты, в которых моделируются профессиональные проблемы. Посредством таких игр студенты учатся решать задачи, лежащие в основе их будущей профессиональной деятельности, развивая свои социально-профессиональные компетентности.

К другим эффективным способам обучения относят кейс-технологии, обеспечивающие вовлечение студентов в решение задач, характерных для своей профессии. Кроме этого, кейс-технологии позволяют включить в процесс обучения элементы исследования, активизировать у обучающихся стремление к самостоятельной учебной деятельности, развить индивидуальный стиль освоения знаний. [4, с. 61]

В последние годы преподавание туристических дисциплин всё больше стало опираться на электронные учебные издания (ЭИ), во многом копирующие традиционный учебник. Они содержат большой текстовый блок. Но есть и существенные отличия от бумажного учебника. В ЭИ широко представлен массив рисунков, иллюстраций, интерактивных моделей, контрольных вопросов, тестов к изучаемым темам. В том случае, если электронное учебное издание относится к практикуму, в нём имеется справочная текстовая часть к которой студент может обратиться в случае возникновения затруднений при выполнении задания.

Однако, нужно понимать, что проблемы современного образования решить одними только учебниками, пусть даже самыми лучшими, нельзя. Необходимо создавать эффективные учебно-методические комплекты, которые можно использовать он-лайн и оф-лайн. В настоящее время информация в большей своей части предоставляется пользователю в цифровом виде, обрабатывается с помощью компьютерных программ, записывается на носители различного типа. Поэтому новаторская деятельность в сфере преподавания туристических дисциплин должна быть обращена на переработку содержания учебников с целью улучшения его качества. Наиболее перспективны в этом отношении компьютеризированные УМК, представляющие собой доступную информационную среду, в которой реализуется учебная, внеучебная деятельность, сочетая теоретические и практические задания, исследовательскую работу по каждой отдельной учебной дисциплине. [8, с. 9]

Информация, размещённая в цифровом виде, легко обрабатывается, копируется, транслируется, воспроизводится. Электронные учебные материалы способны кардинально изменить сам процесс обучения, значительно повысив его эффективность. Использование современных УМК дают возможность отказаться в какой-то мере от традиционной системы преподавания, обратив большее внимание на инновационные формы обучения,

сделав сам учебный процесс более индивидуальным.

При множестве положительных качеств электронных учебников, необходимо отметить, что мультимедийный ряд не содержит полную информацию, имеющуюся в различных изданиях на бумажных носителях в виде текста, фото, схем и графиков. Это не позволяет использовать все функции современных УМК.

Основные материалы учебно-методических комплектов необходимо размещать на серверах образовательных учреждений, чтобы каждый студент мог в любой момент воспользоваться ими и получить нужную информацию в полном объёме.

УМК, это специфическая группа средств обучения, отображающая натуральные объекты, события, явления, которые описываются условными средствами. Внешнюю поддержку учебно-методических комплектов обеспечивают технические средства обучения, коммуникационные сети, натуральные объекты. Исходя из этого, преподаватель, обращаясь к той или иной педагогической технологии, выбирает не одно средство обучения, а целый комплекс средств.

Современный учебно-методический комплект имеет следующие преимущества: [12, с. 108]

- преподаватель экономит время на подготовку учебного занятия, эффективно использует аудиторное время, рационально сочетает технологии и формы обучения, выбирая их в зависимости от уровня подготовки студентов и учитывая не только возможности учебной группы, но и каждого обучающегося в отдельности;
- студенты получают возможность пользоваться чётко структурированным, полным, иллюстрированным и доступным учебным материалом в процессе подготовки к аудиторным занятиям и внеаудиторной учебной деятельности;
- материалы, размещённые на платформе УМК, позволяют обеспечить процесс контроля качества освоения студентами учебного материала, приобретения нового опыта, навыков научно-исследовательской деятельности.

На эффективность создаваемых с помощью информационных, коммуникационных технологий учебно-методических комплектов влияет качество проработки требований к образовательному продукту, технологических стандартов. Базы данных, собранные в различных УМК, должны обеспечить совершенно новые условия образования, новый уровень обучения, организованный на принципах информационной открытости, доступности, формализованных критериев оценки, интерактивного диалога. Эффективность деятельности в этом направлении определяется технологическими, организационными факторами, а так же аргументированным подходом к их использованию. [5, с. 62]

В вузах, занимающихся подготовкой специалистов в области туризма, практическая подготовка студентов состоит из блока практических занятий и блока производственной практики. В условиях глобализации общественных процессов во всём

мире, на современном рынке могут конкурировать только высококвалифицированные специалисты. Их квалификация оценивается уровнем теоретических знаний и наличием большого практического опыта.

В федеральном государственном стандарте образования студенты, обучающиеся по специальности «Туризм», проходят практику в реальных компаниях в течение 14 недель. Это примерно 8% от общего времени, отведённого на обучение в высшем учебном заведении. Если рассматривать зарубежный опыт, то в Испании студенты аналогичной специальности практические навыки получают в гораздо большем объёме. Практическая подготовка в этой стране занимает до 50% учебного времени.

На основании выше изложенного мы делаем выводы о том, что практическую подготовку отечественных студентов необходимо организовать так, чтобы практические действия отрабатывались в более полном объёме. При этом необходимо учитывать требования государственного образовательного стандарта. [2, с. 203]

Чтобы увеличить время практических занятий в общей структуре подготовки студентов, мы предлагаем привлекать обучающихся к выездной практике.

Выездное практическое занятие представляет собой процесс, объединяющий учебное занятие по конкретной дисциплине в рамках учебного плана и практическое занятие по изучаемой теме. Используя такую форму занятий, появляется возможность увеличить время практики до 20%.

Каждое занятие семестра имеет основу их межпредметных, интеграционных связей содержания обучения. Для познаний нового изучаемый объект делится на отдельные части. При этом может происходить и обратный процесс, отдельные части объекта собираются в единое целое. С помощью интеграции знания обобщаются и структурируются. Обобщение позволяет понять общее через изучение его составляющих компонентов. Обобщённые знания дают возможность обучающемуся более глубоко понять окружающую действительность. [7, с. 9]

Процесс обобщения можно сравнить с процессом интеграции. При этом нужно учитывать, что интеграция предполагает появление чего-то нового. Посредством интеграции научное знание выражается более чётко, экономно. Интегративное знание хорошо усваивается, удобно храниться, транспортируется, транслируется и используется в практической деятельности.

Таким образом, под интеграцией следует понимать способ сохранения единства мышления при исследовании многообразия содержания. Поэтому единое мировоззрение является предметом интеграции. Единое мировоззрение необходимо, чтобы сформировать в сознании индивида целостное понимание мира. Через целостность образовательного процесса студенты формируют в себе отношение к миру.

В учебной деятельности часто используют лично-ориентированный подход, предполагающий создание учебной ситуации, в которой обучающийся будет ощущать себя субъектом. Сценарий таких ситуаций невозможно полностью разработать заранее. В нём всегда будут изменения. Однако, можно и нужно продумать образовательные, воспитательные ориентиры, схемы действий в той или иной ситуации. Так же нельзя до начала занятия определить всё его содержание. Можно только обозначить круг проблем, предлагаемых для рассмотрения студентами.

Организуя занятия посредством лично-ориентированного подхода, необходимо оценить степень открытости обучающихся, уровень их интуиции, наличие стереотипов, степень взаимопонимания в группе и другие качества.

В процессе анализа педагогической литературы, мы определили основные закономерности педагогических ситуаций, характерные особенности лично-ориентированных ситуаций. Итоги нашей работы дали возможность разработать ситуацию, направленную на формирование профессиональных ценностей в ходе образовательного процесса, организованного в вузе по дисциплине «Туризм». [9, с. 182]

Ситуацию, посредством которой у студентов формируется комплекс профессиональных ценностей, нужно рассматривать, как сложное явление, повышающее качество усвоения учебного материала и мотивирующее обучающихся на познавательную деятельность, что в комплексе способствует формированию профессиональных ценностей.

Учебная ситуация, используемая для формирования профессиональных ценностей, требует постоянно возрастающей активности студентов, самостоятельных действий обучающихся, рефлексии, перехода от пассивных действий, зависимости от педагога к личной инициативе в познании нового, потребности в формировании профессиональных ценностей.

Инновационная практическая подготовка студентов не должна строиться исключительно на выездных практических занятиях. Необходимо дополнительно использовать потенциал производственной практики, факультативные занятия, повышающие эффективность производственной практики.

Под производственной практикой понимается особая форма учебного занятия, целью которого является освоение студентом профессиональных умений и навыков в условиях реального производственного процесса с решением профессиональных задач, обусловленных учебной программой.

Таким образом, производственная практика должна объединять все виды подготовки будущего специалиста и дать возможность студентам изучить особенности профессиональной деятельности, технологические процессы, формы управления персоналом, общую организацию труда и т.п.

Взяв за основу выше изложенное, мы пришли к пониманию, что такое инновационная практиче-

ская подготовка. Обобщим сделанные нами ранее выводы.

Под инновационной практической подготовкой необходимо понимать сознательное освоение личностью профессиональных ценностей, развитие потребностей в познании нового, совершенствовании духовных качеств, ориентированности на образовательную деятельность, включающую практические занятия, практики и факультативы. [11, с. 226]

Наше исследование подразумевает использование практической подготовки с элементами инноваций в виде специфической формы учебного процесса, направленного на формирование у студентов, изучающих дисциплину «Туризм», профессиональных ценностей.

Рассматривать инновационную практическую подготовку необходимо, как интегрированный процесс, составными частями которого являются практические занятия, практика в реальных производственных условиях и факультативные занятия.

Инновационная практическая подготовка достаточно новое явление в педагогике, в основе которого лежит создание педагогических ситуаций, актуальных для будущей профессиональной среды, в которую погружаются выпускники вузов.

Литература

1. Ананьева Т.Н., Илюхина Г.М., Силина Е.Д. Основная образовательная программа как регламент подготовки профессиональных кадров для индустрии туризма // Сервис в России и за рубежом. 2019. Т. 13. № 4/86. – С. 54–65.
2. Биттер Н.В. Учет региональных особенностей в формировании образовательных программ по туризму и гостеприимству в Алтайском крае // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2020. № 2. – С. 197–205.
3. Воробьева, Н.И. Методические проблемы преподавания дисциплины «Формирование туристских кластеров в России» / Н.И. Воробьева // Ярославль: Общество с ограниченной ответственностью «Филигрань», 2020. – С. 58–63.
4. Гаджиева Е.А., Комиссарова Т.С. Опыт внедрения бизнес-ориентированной модели подготовки кадров для индустрии туризма/ Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса 2017. Т. 11. № 2. – С. 58–63.
5. Карченкова, Т.А. Современные образовательные технологии в преподавании дисциплины «Правовое обеспечение в туристской индустрии» / Т.А. Карченкова // Омск: Омский государственный университет путей сообщения, 2020. – С. 58–66.
6. Лагусев Ю.М., Творческая самореализация будущих бакалавров туризма в процессе изучения дисциплины «отечественный и зарубежный опыт организации услуг и обслуживания в индустрии туризма и гостеприимства» // Гуманитарные науки. 2022. № 2 (58). – С. 37–41.

7. Пятилетова Л.В., Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке специалиста в сфере туризма: образовательная траектория преподавания учебной дисциплины «Человек и его потребности» // Современное образование. 2020. № 2. – С. 1–11.
8. Рейстерман, Т.В. Базовая профильная информация в программах профессионального образования менеджеров туризма / Т.В. Рейстерман, В.Д. Чепик // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – № 5. – С. 5–13.
9. Санфиорова, О.В. Модульные педагогические технологии в преподавании дисциплины «Экономика туристского рынка» / О.В. Санфиорова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1(190). – С. 176–185.
10. Тимошенко, Д.С. Инновационные педагогические технологии в преподавании туристских дисциплин в вузе / Д.С. Тимошенко, К.В. Немчина // Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2019. – С. 196–203.
11. Трофимов, Е.Н. Методическая специфика преподавания инновационного курса «Особенности многонациональной России и туризм» в туристском вузе / Е.Н. Трофимов // Химки: Общество с ограниченной ответственностью «Литературное агентство «Университетская книга», 2018. – С. 219–231.
12. Шпыря О.В., Андрейко М.Н. Развитие системы подготовки кадров в индустрии туризма и гостеприимства // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 2. – С. 106–110.

METHODOLOGICAL FEATURES OF TEACHING TOURIST DISCIPLINES

Sukhovskaya D., Goncharova E.N., Sribnaya T.A.
Pyatigorsk State University

At this stage of development of modern higher professional education, it is necessary to pay special attention to the search for effective technologies through which its goal and objectives will be realized. This issue is of particular importance in relation to such new specialties as tourism. Therefore, today it is necessary to gradually abandon the subject-information methods of education and move on to a more progressive professional-business type. In addition, education should be advanced, creative, and its vector should be directed to improving the professional specialization of students of specialized universities. To solve the designated problem, it is necessary to find answers to the questions posed by the technology of tourism education. Only in this case, a graduate of an educational institution will receive not just a set of certain knowledge, skills, and abilities, but will have professional thinking, which is based on an understanding of the features of the tourism industry. Modern tour-

ism education is currently actively developing in all directions, using innovative methods for this. Actions in this direction are conditioned by the requirements of a market economy, computerization of the educational process, new goals set by state education standards, in which the educational process is presented as a continuous action, including a general education school, a university, and practical activities with elements of self-education.

Keywords: development of education, modern tourism education, teaching of historical disciplines, innovations in education, methodological features.

References

1. Anan'eva T.N., Ilyukhina G.M., Silina E.D. The main educational program as a regulation for the training of professional personnel for the tourism industry // Service in Russia and abroad. 2019. V.13. No. 4/86. – P. 54–65.
2. Bitter N.V. Taking into account regional characteristics in the formation of educational programs on tourism and hospitality in the Altai Territory // Questions of journalism, pedagogy, linguistics. 2020. No. 2. – PP. 197–205.
3. Vorobyova, N.I. Methodological problems of teaching the discipline "Formation of tourist clusters in Russia" / N.I. Vorobyova // Yaroslavl: Limited Liability Company "Filigree", 2020. – PP. 58–63.
4. Gadzhieva E.A., Komissarova T.S. Experience in implementing a business-oriented model of personnel training for the tourism industry / Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service 2017. Vol. 11. No. 2. – PP. 58–63.
5. Karchenkova, T.A. Modern educational technologies in teaching the discipline "Legal support in the tourism industry" / T.A. Karchenkova // Omsk: Omsk State Transport University, 2020. – PP. 58–66.
6. Lagusev Yu.M., Creative self-realization of future bachelors of tourism in the process of studying the discipline "domestic and foreign experience in organizing services and maintenance in the tourism and hospitality industry" // Humanities. 2022. No. 2 (58). – PP. 37–41.
7. Pyatiletova L.V., Implementation of the competency-based approach in the professional training of a specialist in the field of tourism: educational trajectory of teaching the academic discipline "Man and his needs" // Modern education. 2020. No. 2. – P. 1–11.
8. Reisterman, T.V. Basic profile information in professional education programs for tourism managers / T.V. Reisterman, V.D. Chepik // Physical culture: upbringing, education, training. – 2018. – No. 5. – PP. 5–13.
9. Sanfirova, O.V. Modular pedagogical technologies in teaching the discipline "Economics of the Tourist Market" / O.V. Sanfirova // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2018. – No. 1(190). – PP. 176–185.
10. Timoshenko, D.S. Innovative pedagogical technologies in teaching tourism disciplines at universities / D.S. Timoshenko, K.V. Nemchina // Voronezh: Publishing and Printing Center "Scientific Book", 2019. – PP. 196–203.
11. Trofimov, E.N. Methodological specifics of teaching the innovative course "Features of multinational Russia and tourism" at a tourism university / E.N. Trofimov // Khimki: Limited Liability Company "Literary Agency "University Book", 2018. – PP. 219–231.
12. Shpyrya O.V., Andreyko M.N. Development of a personnel training system in the tourism and hospitality industry // Bulletin of the Maikop State Technological University. 2018. No. 2. – PP. 106–110.

Сюй Цянь,

доцент кафедры «Искусство вокального исполнительства»,
Цзилиньский педагогический университет
E-mail: xujian@jlnu.edu.cn

Выделение музыкально-педагогического исторического образования в самостоятельную отрасль XX века явилось результатом предыдущего развития системы воспитания и образования, поэтому анализ историко-педагогических источников прошлого открывает новые способы постановки и решения проблем музыкального образования, способствует педагогическому самоопределению.

В статье автор отмечает, что существенные социокультурные изменения начала XXI века отразились на поиске новой парадигмы воспитания подрастающего поколения, выработки новых путей и средств формирования полноценной и гармонически развитой личности. Значительное место в повышении эффективности морально-эстетического воспитания занимает музыкальное искусство, как фактор, реализующий не только идеи гармоничного развития человеческой личности, но и влияющий на формирование его целей и идеалов, как комплексный элемент влияния на подрастающее поколение. Процесс передачи исторического музыкального опыта нашел отражение в особом, специфическом виде человеческой деятельности, а размышления об отношении человека к музыке привели к возникновению представлений о возможности воспитательного воздействия музыки на человеческий характер, волю и чувства.

Ключевые слова: история, музыка, музыкальное искусство, теория, влияние, передача, обучение.

В эпоху Возрождения на смену средневековой иерархии божественного и человеческого приходит новое понимание мира – антропоцентрическое, которое провозглашало идею самоценности человеческой личности. Новые идеалы обусловили появление новой цели воспитания – всестороннее развитие личности, жизнерадостной и активной, что отражено в целом ряде трактатов о воспитании. Взаимоотношения с учащимися строились на основе индивидуального подхода к детям, взаимного уважения. Значительным вкладом мыслителей эпохи Возрождения в развитие идей гуманизации образования стало приведение гуманистических представлений в систему мировоззренческих взглядов. Впервые введено понятие «гуманистическая педагогика», которая провозгласила человека высшей ценностью, продемонстрировав веру в его неограниченные возможности, силу и духовную красоту.

Гуманизация системы современного отечественного образования является важнейшим фактором развития общества путем демократии, обеспечения прав человека и создания для всех людей достойной жизни. Проблема гуманизации интересует и французских ученых, которые стремятся обобщить опыт своих предшественников и выбрать правильные пути решения актуальных задач образования и воспитания подрастающего поколения.

Историки философии и педагоги активно исследовали эпоху Возрождения. Выданные обобщающие труды В. Волгина, О. Дживелегова, О. Джуриного, А. Пискунова и др. Во все времена проблема развития человека была чрезвычайно актуальной, вызвала огромный интерес и, вместе с тем, оставалась до конца не решенной. В связи с этим важно в общих чертах проследить, как менялись философско-педагогические взгляды на проблему формирования человека и роль образования в ее становлении как свободной, всесторонне развитой личности в эпоху Возрождения[1].

Анализ исторических предпосылок функционирования музыкального образования как инструмента воспитания является актуальной задачей, решение которой способствует формированию представлений о дальнейших возможных путях ее развития. В эпоху Возрождения господствующей становится категория гармонии. В центре внимания мыслителей и теоретиков мир предстал как вмещитель упорядоченности и закономерности, как внутреннего, так и внешнего начал. С возникновением светского музыкального образования произошло пробуждение еще большего интереса к музыке. Например, теоретик в области музыки, педагог, композитор, Дж. Царлино указывал на то,

Проекты фонда социальных наук провинции Цзилинь «исследование формирования художественного образа красных песен Цзилинь и ценности литературы и искусства» (2023C98)

Научно-исследовательские проекты высшего образования в провинции Цзилинь в 2023 году «исследование по интеграции культуры красных песен в систему преподавания музыки в колледже» (JGJX2023D259)

что гармония является категорией, которая непосредственно влияет на человека, осуществляя позитивные изменения в ее моральном измерении. По мнению Царлино, человеческие страсти также подобны гармонии музыкальных произведений. Он отмечал, что мировая гармония становится внутренней гармонией человека, уравнивает его страсти и вызывает в нем чувство радости и эстетического удовольствия» [2].

Идея музыкального образования – «музыкальных школ», для взрослых, в том числе – не новая. Она нашла свое воплощение в разнообразных формах на протяжении становления европейской музыкально-образовательной системы. Ведущую роль в этом процессе сыграла Германия как одна из стран, в которых придавалось первостепенное значение развитию и распространению музыкального искусства. Опираясь на национальные традиции в сфере профессионального и общего музыкального образования, в Германии была заложена основа музыкально-образовательной системы в Европе эпохи Возрождения.

Уже в период раннего европейского Средневековья при монастырях и церквях в школах, кроме чтения, счета и письма, обучали и музыке; также существовали школы, которые были доступны для людей любых сословий. Позже, когда центры музыкального образования переместились из монастырей в университеты, начали появляться первые кружки любителей поэзии и музыки, расцвело искусство мейстерзингеров и миннезингеров. В эпоху Возрождения при соборах создавались специальные музыкальные классы, а при светских дворах – капеллы.

Западноевропейские традиции обучения проявились в использовании таких музыкальных приемов как:

- многоголосие с различной структурой (смена состава исполнителей, чередование хорового tutti с ансамблем и соло разных партий);
- сопоставление гармонических и полифонических эпизодов (гармония – аккордовая структура, кадансовые решения);
- полифония – имитация, канон, канонические секвенции, перестановка голосов);
- мажорная и минорная ладовая сфера, которая характеризует эмоциональное состояние вербального текста;
- многочисленные повторы слов являются средством углубления в содержание избранной композитором молитвы [3].

Но наряду с обучением традициям западноевропейской музыки в партесных концертах встречаются нехарактерные для классической гармонии параллельные квинты, трезвучия, диссонансные созвучия, которые свидетельствуют о влиянии на жанр партесного концерта народного песенного творчества.

Именно так происходило формирование многоголосной развитой хоровой фактуры, где царила полифония строгого стиля, сочинялись такие жанры, как мотет и месса. Для полифонии строго-

го стиля присущи были следующие черты: использование старинных диатонических ладов, прева-лирование размерности в мелодичном развертывании, избегание хроматизмов и напряженных интонаций, а также соответствие и благозвучие вертикалей. Важным компонентом написания сочинения было соблюдение состояния равновесия в голосоведении, проявлявшемся в наличии как восходящих, так и ниспадающих линий, которые сразу компенсировали друг друга.

Одним из самых сложных вопросов в музыкальном образовании эпохи Возрождения является проблема профессионального обучения качеству вокального звука и способам звукообразования. Сложности, прежде всего, были связаны с различиями между традиционной отечественной манерой пения и манерой, приближенной к аутентичной. Во всех аутентичных исполнениях привлекает внимание нетипичная для отечественного певца манера звукоподачи [4].

Общей чертой певческого звука здесь является естественное звучание голосов. В основном применяется главный резонатор, особенно в верхних голосах. Важным в исполнении духовных произведений является то, что все ансамбли берут за основу безвибраторное пение. Современные исследователи определяют вибратор как один из важнейших средств эмоциональной выразительности в пении: при сильной эмоциональной экспрессивности частота вибратора возрастает. С этого наблюдения можно предположить, что, например, в богослужбном пении эпохи Возрождения, аскетическом, направленном не на внешние эффекты, а на внутреннее восприятие человеком содержания службы, не было необходимости использовать вибратор как выраженное средство. Это отвлекало бы слушателя от молитвенного состояния. Причинами отсутствия вибратора в духовной музыке может быть также специфика храмовой акустики. Колебания звука голоса охватывают своим частотным спектром значительные изменения частотных образований тона, то есть вследствие вибратора частота звука колеблется в пределах $\frac{1}{4}$ или, даже, $\frac{1}{2}$ Полтона. Допустимо наличие такого вибратора при многоголосном пении полифонической музыки в условиях Храмовой акустики. Расчлененность фактуры, четкость линий была бы потеряна. Интонационные призвуки сливались в постоянный гул, а как следствие сакральный текст терял бы ясность произношения, будто «размывался» [5].

Вибратор также нехарактерно для фальцетного пения; как известно в этот период женщинам еще не разрешалось участвовать в церковном пении, это касалось как самого богослужения, так и пения духовных мадригалов и лауд. Авторы различных пособий по вокальной методике, которые берут за основу авторитетные трактаты старинных мастеров, утверждают, что в период развития старой итальянской школы с XVI по XVIII в. исполнители пользовались натуральными регистрами певческого голоса. Также они говорят о том, что в эпоху расцвета полифонического стиля, в мно-

голосных произведениях партии верхних голосов поручались специально обученным фальцетистам. Эти факты дают толчок к рассмотрению важных проблем освоения фальцетной манеры пения современными исполнителями, как необходимого атрибута аутентичного исполнения. В современной вокально-методической литературе вопросы фальцетного режима работы мужского голоса нельзя считать решенным, потому что методику постановки фальцета еще не разработаны, а исследователи не дошли Единого мнения даже относительно физиологических особенностей работы голосовых связок при пении фальцетом [6].

Неразрывно связано с процессом звукообразования вопрос певческого дыхания, являющегося основным фактором полноценного вокального звука. Известно, что в разные времена отношение к певческому дыханию менялись – это обусловлено задачами, что ставит перед исполнителями музыка композиторов той или иной эпохи. Среди фрагментов трактатов старинных мастеров, переводы которых находим в учебниках по вокальной методике, не найдем ни одного конкретного указания относительно того, каким типом дыхание мог пользоваться тогдашний певец. Из отдельных замечаний в основных трактатах трудно представить, как именно функционировало вокальное дыхание. Например, Каччини советовал свободное и легкое дыхание, «которое готово служить певцу во всех обстоятельствах» [6]. По мнению Цакони дыхание нужно брать в количестве достаточном для исполнения музыкальной фразы [7]. Ни слова нет о глубоком дыхании, его задержке, работе диафрагмы и мышц живота в доступных фрагментах переводов трактатов!

В контексте ведущих общепедагогических гуманистических идей (Й.Л. Вивес, М. Монтень Е. Роттердамский) – уважение воспитанника, сочетание требовательности и чуткости, свободы и ответственности, индивидуализации обучения, формирования нравственности ученика и т.д., приоритетом музыкальной педагогики (Г. да Верона, Пиколаминта) стало развитие чувств ученика в процессе музыкального восприятия, что предполагало, в частности, выявление педагогом своего отношения к музыкальному произведению, акцентирование его эстетической ценности.

Музыканты-педагоги обозначенного периода (Т. Санта-Мария, М. Сен-Ламбер, Дж. Царлино, Дж. Марино, Дж. Дирута и др.) отстаивали целенаправленное развитие природных задатков ученика, опору на его трудолюбие, учета индивидуальности, а целью обучения определяли привитие воспитаннику любви к музыке, развитие его самостоятельности, мотивированности. Музыкальное образование рассматривалось как способ творческого саморазвития и самопроявления человека, а исполнительская деятельность – как творчество, направленное на познание музыки и самовыражение в ней. Однако это не исключало применений муштры, бессмысленных тренировок с помощью специальных механических устройств, что вело

к одностороннему (техническому) развитию ученика, оторванного от художественной сферы.

Развитие инструментального исполнительства создавало предпосылки для обучения профессиональному аккомпанированию, ведь ансамблевые трудности свободно преодолевает тот, кто освоил игру на инструменте и может уделить больше внимания слушанию партнеров. С развитием аккомпаниаторства формируются и профессиональные требования. Одним из них было «не глушить, а помогать». Оно возникло как реакция на широко развитую в XIV веке практику импровизирования аккомпанемента, которая давала аккомпаниатору шанс выявить (иногда слишком активно) свои музыкальные умения и фантазию [8].

Развитие искусства аккомпанемента происходит под знаком все возрастающих требований к выразительности. Так, Дж. Царлино писал: «Пусть каждый стремится сопровождать слово так, чтобы там, где оно резкое, строгое, твердое гармония была соответствующая, более строгая и твердая, однако не оскорбляющая слух. Так же, когда слово выражает жалобу, боль, вздохи или слезы пусть гармония будет полна печали» [9].

Ф. Куперен в трактате «Правила аккомпанемента П. Куперена, королевского органиста» (1696) впервые обозначает место исполнителя-аккомпаниатора: «Нет ничего приятнее, чем быть хорошим аккомпаниатором, ничто не сближает нас так с другими музыкантами. Но какая несправедливость! Аккомпаниатора хвалят в концерте последним. Сопровождение рассматривается только как фундамент солиста. Об аккомпаниаторе почти никогда не говорят, хотя на нем лежит вся тяжесть исполнения музыкального произведения. Все внимание, все аплодисменты аудитория отдаст вполне солисту» [10].

Идея самоценности человеческой личности и провозглашенный в эпоху Возрождения новый тип человека – «*homo universale*» привели к тому, что музыка перестала использоваться исключительно в гедонистических целях (ради развлечения, удовольствия или отдыха).

Цель обучения музыке начала видеться в основном в моральном совершенстве личности. По мнению Дж. Царлино, музыку человек должен изучать главным образом для того, чтобы «когда он находится на досуге и свободен от повседневных занятий, он мог бы провести время с пользой» [10].

Литература

1. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для пед. вузов. – М., 1998. С. 89
2. Пискунов А.И. Возрождение // Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М., 1986 – Т. 1 – С. 370–372.
3. Ливанова Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года. В 2-х т. – Т. 1, Т. 2. – М., 1983

4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М., 1968 С. 17
5. Бодишевская Н.Н. История зарубежного хорового искусства: учеб.-метод. мат-лы. Могилев, 2012.
6. Гивенталь И. Музыкальная литература: учебное пособие / И. Гивенталь, Л. Щукина. – М., 1986 – Вып.1
7. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. Воспоминания. Размышления о музыке; [пер. с англ., вст. статья В. Чачавы]. М., 1987.
8. Ливанова Т.Н. История западноевропейской музыки до 1789 года. В 2-х т. – Т. 1, Т. 2. . – М., 1983
9. Музыкальная эстетика западноевропейского Средневековья и Возрождения / Под. Ред. В.П. Шестакова. – М., 1996
10. Лысак И.В. Культура эпохи Возрождения: Учебное пособие. – Таганрог, 2010

STUDYING THE THEORY OF MUSICAL ART FOR HISTORY

Xu Qian

Jilin Normal University,

The separation of musical pedagogical historical education into an independent branch of the twentieth century was the result of the previous development of the system of upbringing and education, therefore the analysis of historical and pedagogical sources of the past opens up new ways of posing and solving the problems of music education and promotes pedagogical self-determination. In the article, the author notes that significant sociocultural changes at the beginning of the 21st century were reflected in the search for

a new paradigm for educating the younger generation, developing new ways and means of forming a full-fledged and harmoniously developed personality. Musical art occupies a significant place in increasing the effectiveness of moral and aesthetic education, as a factor that implements not only the ideas of the harmonious development of the human personality, but also influences the formation of its goals and ideals, as a complex element of influence on the younger generation. The process of transferring historical musical experience was reflected in a special, specific type of human activity, and reflections on man's relationship to music led to the emergence of ideas about the possibility of the educational impact of music on human character, will and feelings.

Keywords: history, music, musical art, theory, influence, transmission, teaching.

References

1. Dzhurinsky A.N. History of foreign pedagogy: Proc. manual for teachers universities – М., 1998. P. 89
2. Piskunov A.I. Revival // Pedagogical Encyclopedia: In 4 volumes – М., 1986 – Т. 1 – P. 370–372.
3. Livanova T.N. History of Western European music until 1789. In 2 volumes – Т.1, Т.2.. – М., 1983
4. Dmitriev L.B. Fundamentals of vocal technique. – М., 1968 P. 17
5. Bodishevskaya N.N. History of foreign choral art: educational method. materials. Mogilev, 2012.
6. Givental I. Musical literature: textbook / I. Givental, L. Shchukina. – М., 1986 – Issue 1
7. Moore J. Singer and accompanist. Memories. Reflections on music; [transl. from English, vs. article by V. Chachava]. М., 1987.
8. Livanova T.N. History of Western European music until 1789. In 2 volumes – Т.1, Т.2. . – М., 1983
9. Musical aesthetics of the Western European Middle Ages and the Renaissance / Pod. Ed. V.P. Shestakova. – М., 1996
10. Lysak I.V. Renaissance culture: Textbook. – Таганрог, 2010

Студенческий отряд как один из периодов успешной социализации молодежи

Шашиашвили Михаил Вахтангович,

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Луганский государственный педагогический университет
E-mail: shashia63@mail.ru

Статья посвящена вопросам социализации студенческой молодежи в условиях деятельности студенческого отряда. Обоснована актуальность проблемы социализации студенческой молодежи в современных социокультурных условиях. Раскрыта сущность процессов адаптации, социализации, индивидуализации и воспитания с точки зрения отечественной науки. Описаны социально-психологические факторы, оказывающие влияние на процесс социализации личности. Показана роль активности субъекта социализации. Представлены ведущие характеристики процесса социализации студентов в студенческом отряде в условиях образовательного учреждения высшего образования. Проведен анализ деятельности студенческих отрядов на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет». Описаны организационно-педагогические условия и этапы пребывания студента в студенческом отряде. Раскрыты основные цели и направления деятельности студенческих отрядов. Обосновано положение о том, что социализация молодежи в студенческом отряде является эффективным условием формирования личности, самореализации и саморазвития студентов.

Ключевые слова: адаптация, социализация, личность, студенческая молодежь, факторы социализации, студенческий отряд.

Последние десятилетия показали значительные изменения политической, социально-экономической и социокультурной ситуации в мире, что связано с процессами глобализации и информатизации, с открытостью образовательного пространства и ростом межкультурного взаимодействия между странами. С другой стороны, современный мир характеризуется девальвацией традиционных духовных ценностей, противоречивостью социальных норм и ценностей, ростом социальной напряженности, что оказывает значительное влияние на процессы адаптации и социализации современной молодежи. Данные процессы нашли отражение в социально-экономической и социокультурной реальности Российской Федерации и, соответственно, в Луганской Народной Республике как ее нового субъекта. Проблема социализации студенческой молодежи в Луганской Народной Республике в новых социально-экономических условиях становится предметом научно-практического дискурса исследователей.

Изменения социальной и образовательной политики Луганской Народной Республики в духе социально-политической доктрины и ценностей Российской Федерации связаны, в первую очередь, с созданием социокультурных условий для развития молодого поколения как специфической социальной группы. Студенческая молодежь сегодня является профессиональной основой для будущего процветания общества, что обуславливает научно-практический интерес педагогического сообщества к организационно-педагогическим условиям успешной социализации студенческой молодежи в процессе обучения в вузе. Внимание заслуживает организация деятельности студенческого отряда как условия успешной социализации студенческой молодежи в образовательном процессе вуза.

Проблеме студенческой молодежи как социальной группы посвящены многочисленные исследования отечественных ученых. Описаны социально-демографические, возрастно-психологические особенности студенчества, а также социально-психологические факторы и условия, обеспечивающие успешное личностное и учебно-профессиональное развитие студентов на разных этапах обучения в вузе, что имеет важное значение для исследования процесса социализации личности студентов. Фундаментальные положения, описывающие факторы, условия и закономерности, оказывающие влияние на процесс социализации на разных этапах жизненного пути личности, в том числе на этапе профессиональ-

ного обучения в студенческом возрасте, раскрыты в трудах Г.А. Андреевой [1], А.Г. Асмолова [2], А.В. Мудрика [4], К.В. Рубчевского [5] и других ученых. Сущность процесса социализации личности раскрывается на основе различных теоретических подходов к пониманию личности как научной категории, процесса социальной адаптации и социального развития с учетом особенностей и закономерностей возрастного-психологического развития. В самом общем виде сущность социализации заключается в интериоризации индивидом социального опыта, содержание, структура и средства усвоения которого имеют различия на разных этапах жизненного пути личности под действием многообразных социально-психологических факторов.

В отечественной науке к пониманию сущности социализации ведущим является теоретическое положение, согласно которому социализация личности определяется как двусторонний и взаимовлияющий процесс, включающий не только усвоение, но и воспроизводство индивидом системы социальных отношений путем активной деятельности. Данное понимание процесса социализации находим у Г.М. Андреевой, согласно которой социализация «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [1, с. 340]. Отмечая связь личности и общества, К.В. Рубчевский определяет социализацию как «процесс и результат взаимодействия личности и общества, вхождение, внедрение индивида в общественные структуры посредством выработки социально необходимых качеств» [5, с. 117]. Процессуальные особенности социализации описаны Г.И. Власовой, по мнению которой «в процессе социализации происходит формирование таких индивидуальных образований как личность и самосознание. В рамках этого процесса осуществляется усвоение социальных норм, умений, стереотипов, социальных установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля» [3, с. 28]. А.Г. Асмолов отмечает, что социализация является активным процессом, связанным с индивидуализацией, в котором личность присваивает общественный опыт и становится субъектом деятельности [2]. На процесс социализации личности влияние оказывает множество факторов. А.В. Мудрик выделил основные факторы социализации личности, объединив их в следующие группы: «первая – макрофакторы (космос, планета, мир, Интернет); вторая – мегафакторы (страна, общество, государство); третья – мезофакторы (этнос, регион, село, город, поселок, радио, телевидение, кино и др.); четвертая группа – микрофакторы (семья, группа сверстников, учебные, профессиональные, общественные организации, микросоциум) [4, с. 30]. Необходимо

отметить, что перечисленные факторы в той или иной степени способствуют успешности процесса социализации личности, в том числе и в студенческом возрасте на этапе обучения в вузе.

Научно-практический интерес представляет студенческий отряд как социальная группа, обеспечивающая успешную социализацию студенческой молодежи, как молодежное общественное объединение, действующее на базе высшего учебного заведения. Студенческий отряд является одним из элементов социально-воспитательной системы образовательного учреждения. Участие студентов в деятельности отряда способствует формированию мотивации студентов к реализации потребности к труду как фактору воспитания, способствующего профессиональному и жизненному самоопределению личности студентов. Необходимо подчеркнуть связь процессов воспитания и социализации. По мнению А.В. Мудрика воспитание определяется как «относительно социально контролируемую социализацию – планомерное создание обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека» [4, с. 10]. Воспитание студенческой молодежи осуществляется в самых различных сферах жизнедеятельности вуза, к которым относятся и учебный процесс, и система внеучебной деятельности, в основе которой лежит студенческое самоуправление. Система внеучебной деятельности студентов включает в себя деятельность студенческих отрядов с привлечением активной молодежи, рассматриваемых как условие успешной социализации студентов в образовательном процессе вуза.

Опишем опыт деятельности студенческих отрядов на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», в котором организована деятельность различных студенческих отрядов: строительных, педагогических, сервисных, волонтерских. Деятельность студенческих отрядов включает самые разные направления: организация досуговой деятельности детей и подростков, профилактика девиаций в молодежной среде, ремонтно-строительные работы и благоустройство городской среды, благотворительная и волонтерская деятельность.

Рассмотрим подробнее организацию работы студенческого волонтерского отряда «СОВА», который действует на базе кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью института истории, международных отношений и социально-политических наук. Отряд имеет давнюю историю. Первый отряд был организован в далеком 1998 году. Членами отряда являются студенты 1–4 курсов. Студенческий волонтерский отряд представляет собой социальную группу, в основе которой лежит добровольная социально-значимая деятельность студентов, организованная на принципах студенческого самоуправления. Период пребывания молодых людей в студенче-

ском отряде условно можно поделить на три этапа:

1 этап. Определение своей роли в отряде. (Студент учится общаться с разными категориями людей, находит свою социальную роль).

2 этап. Становление чувства ответственности. (Студент адаптируется к условиям самостоятельной жизни, появляется ответственность за свои поступки, решения).

3 этап. Признание чувства «взрослости», своего достоинства. (Студент приобретает опыт самостоятельной жизни, выработки активной жизненной позиции, принятия нестандартных и интересных решений, преодоления сложных жизненных ситуаций и т.д.).

Основные направления деятельности студенческого отряда:

- оказание социальной помощи незащищенным слоям населения, находящимся в трудной жизненной ситуации;
- организация деятельности с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья и лишенными родительского попечения;
- организация культурно-массовых и досуговых мероприятий;
- профилактика негативных социальных явлений среди детей и подростков и в молодежной среде.

Таким образом, принимая участие в студенческих отрядах, студенты активно включаются в социально значимую деятельность, в систему общественно-трудовых отношений. Именно студенческий отряд, как один из основных социальных институтов, с одной стороны, и социально-значимые социально-педагогические условия, с другой, непосредственно влияют на процесс успешной социализации личности студента. В условиях деятельности студенческого отряда студенты осваивают субъективно значимый опыт социально-значимой деятельности, преобразуя его в собственные ценностные установки и нормы поведения, что обеспечивает самореализацию и саморазвитие личности на этапе обучения в вузе.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 392 с.

2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл: Academia, 2010. – 447 с.
3. Власова Г.И. Социализация младших школьников в современной институциональной среде (на примере городских образовательных сообществ): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2014. – 265 с.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Академия, 2005. – 172 с.
5. Рубчевский К.В. Формы прохождения социализации личности. – М.: Просвещение, 2002. – 122 с.

STUDENT DETACHMENT AS ONE OF THE PERIODS OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF YOUTH

Shashiashvili M.V.

Luhansk State Pedagogical University

The article is devoted to the issues of socialization of student youth in the context of the activities of a student detachment. The relevance of the problem of socialization of student youth in modern sociocultural conditions is substantiated. The essence of the processes of adaptation, socialization, individualization and education from the point of view of domestic science is revealed. The socio-psychological factors influencing the process of personal socialization are described. The role of the activity of the subject of socialization is shown. The leading characteristics of the process of socialization of students in the student group in the conditions of an educational institution of higher education are presented. An analysis of the activities of student teams on the basis of the federal state budgetary educational institution of higher education «Luhansk State Pedagogical University» was carried out. The organizational and pedagogical conditions and stages of a student's stay in the student group are described. The main goals and directions of activity of student teams are revealed. The position is substantiated that the socialization of youth in the student group is an effective condition for the formation of personality, self-realization and self-development of students.

Keywords: adaptation, socialization, personality, student youth, socialization factors, student team.

References

1. Andreeva G.M. Social psychology. – M.: Aspect Press, 1996. – 392 p.
2. Asmolov A.G. Personality psychology: cultural and historical understanding of human development. – M.: Meaning: Academia, 2010. – 447 p.
3. Vlasova G.I. Socialization of junior schoolchildren in a modern institutional environment (using the example of urban educational communities): dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. – St. Petersburg, 2014. – 265 p.
4. Mudrik A.V. Human socialization. – M.: Academy, 2005. – 172 p.
5. Rubchevsky K.V. Forms of personality socialization. – M.: Education, 2002. – 122 p.

Сопровождение профессиональной деятельности педагогов ДОО в рамках «Года педагога и наставника» в Челябинской области: эффекты и перспективы

Яковлева Галина Владимировна,

к.п.н., доцент, заведующий кафедрой развития дошкольного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО
Email: galina440@mail.ru

Автором обсуждается проблема научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования в рамках «Года педагога и наставника». Определены и описаны основания для выстраивания системы сопровождения: диагностика профессиональных дефицитов педагогов, выявление наиболее актуального направления сопровождения, его содержание и формы. Автором представлена система научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования, включающая: сопровождение процесса проектирования образовательной программы ДОО. Внесение корректировок в Модельную образовательную программу дошкольного образования в Челябинской области; сопровождение деятельности Региональных инновационных площадок; сопровождение деятельности Федеральной экспериментальной площадки ФИРО РАНХ и ГС; организацию деятельности Ресурсного центра по реализации инновационных программ на базе ГБУ ДПО ЧИППКРО; сопровождение деятельности дошкольных образовательных учреждений, являющихся площадками по реализации совместных с институтом научно-прикладных проектов; организацию и сопровождение Профессионального визита в ДОО Челябинской области.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональные дефициты, диагностика профессиональных дефицитов, научно-методическое сопровождение, направления сопровождения, эффекты, перспективы сопровождения.

В условиях изменяющейся образовательной политики в сфере образования в целом, и в сфере дошкольного образования в частности, возрастает значимость деятельности учреждений дополнительного профессионального образования.

Начиная разговор о сопровождении профессиональной деятельности педагогов ДОО в современных условиях, остановимся на толковании феномена «сопровождение». В научной литературе феномен «сопровождение» трактуется как особый вид институциональной деятельности, предполагающий совокупность организационных действий, определение содержания, форм и методов, создание условий, обеспечивающих рост профессиональной компетентности педагогов.

2023 год Президентом Российской Федерации объявлен «Годом педагога и наставника». В этой связи актуализирована проблема сопровождения профессиональной деятельности педагогов со стороны учреждений дополнительного профессионального образования.

Рассмотрим конкретное содержание, формы и методы такого сопровождения профессиональной деятельности педагогов Челябинской области.

Основаниями сопровождения сегодня являются актуальные нормативные документы:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – М.: Издательство «Омега-Л», 20134. 134с. [1]
- Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации» [2]
- Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 № 71847) [3]
- Приказ Министерства Просвещения РФ от 24 ноября 2022 года № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ [4]
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2013 г.

№ 1155 с изм., внесенными приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2019 г. № 31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 года, регистрационный № 53776 [5]

- Методические рекомендации по реализации федеральной образовательной программы дошкольного образования. Министерство Просвещения Российской Федерации, М.: 2023 (1 и 2 части) [6].

Методическими основаниями для выстраивания системы научно-методического сопровождения является диагностика профессиональных дефицитов педагогов дошкольного образования. В качестве инструментария диагностики применяются анкеты для педагогов и экспертные карты, включающие вопросы готовности педагогов к проектированию образовательных программ ДОО с учетом требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования; отбору содержания образовательной деятельности и применению современных педагогических технологий его реализации. К диагностике были привлечены в качестве респондентов слушатели курсов повышения квалификации в количестве 123 человек. Уровни профессиональной компетентности расценивались следующим образом:

высокий – 23 человека,
средний – 54 человека,
низкий – 46 человек.

Выявленные профессиональные дефициты легли в основу системы научно-методического сопровождения со стороны учреждения дополнительного профессионального образования (ГБУ ДПО ЧИППКРО).

Выделены направления сопровождения процесса профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования:

- сопровождение процесса проектирования образовательной программы ДОО. Внесение корректировок в Модельную образовательную программу дошкольного образования в Челябинской области;
- сопровождение деятельности Региональных инновационных площадок;
- сопровождение деятельности Федеральной экспериментальной площадки ФИРО РАНХ и ГС;
- организация деятельности Ресурсного центра по реализации инновационных программ на базе ГБУ ДПО ЧИППКРО;
- сопровождение деятельности дошкольных образовательных учреждений, являющихся площадками по реализации совместных с институтом научно-прикладных проектов;
- организация и сопровождение Профессионального визита в 2023 году.

Остановимся более подробно на каждом из представленных направлений сопровождения.

Сопровождение процесса проектирования образовательных программ ДОО связано с требова-

ниями ФЗ-371 о разработке образовательных программ ДОО на основе Федеральной образовательной программы дошкольного образования. В этой связи сопровождение института связано с внесением изменений и корректировок в Модельную образовательную программу дошкольного образования. Эти изменения касаются структуры образовательной программы дошкольного образования, связанной с обновлением ФГОС ДО, внедрение Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее ФОП ДО) и Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ (далее ФАОП ДО).

Сопровождение проектирования образовательных программ ДОО в соответствии с ФОП ДО включает:

- внесение корректировок в содержание разделов МОП ДО (целевого, содержательного и организационного),
- подготовку и обновление материалов репозитория Модельной образовательной программы дошкольного образования (далее МОП ДО),
- отражение национальных, региональных и этнокультурных особенностей при проектировании Модельной образовательной программы дошкольного образования,
- обновление раздела «Коррекционно-развивающая работа» в соответствии с ФОП ДО.

Изменения в структуре МОП ДО отражены в Путеводителе программы, выстроена в соответствии с требованиями Пояснительная записка как для образовательных программ ДОО, так и для адаптированных образовательных программ ДОО.

Обновление содержательного раздела связано с уточнением цели, задач, описанием содержания образовательной деятельности с точки зрения региональных особенностей (на основе Концепции непрерывного экологического образования в Челябинской области, Концепции этнокультурного образования в Челябинской области).

В разделе «Коррекционно-развивающая работа» представлены условия организации образовательного процесса для детей с ОВЗ различных нозологических групп, для детей с соматическими нарушениями, для одаренных детей.

Для формирования АОП ДОО предложено содержание коррекционно-развивающей работы с детьми во всех пяти образовательных областях. Репозиторий МОП ДО включает модельные АОП для детей с НОДА и ТНР, разработанные с учетом требований ФАОП ДО.

Основаниями для обновления рабочей программы воспитания стала Федеральная рабочая программа воспитания, в программу внесено обновленное содержание национальных, региональных и этнокультурных особенностей Уральского региона и Челябинской области, связанное с ранее представленными Концепциями.

Обновление организационного раздела связано с внесением в его содержание календарного плана воспитательной работы.

Каковы же эффекты и перспективы сопровождения проектирования ОП ДОО?

В качестве эффекта определена сформированность единого образовательного пространства дошкольного образования Челябинской области.

В качестве перспектив:

- создание банка успешных практик по проектированию и реализации ОП ДОО на основе требований ФООП ДО и ФАОП ДО и его применения в деятельности ДОО Челябинской области через КПК и стажировочные мероприятия РИП,
- создание сети научно-прикладных проектов по реализации образовательных программ дошкольного образования, выстроенных на основе МОП ДО
- расширение репозитория Модельной образовательной программы дошкольного образования методической продукцией, обеспечивающей нивелирование имеющихся профессиональных дефицитов педагогов.

Следующее направление научно-методического сопровождения – обеспечение деятельности Региональных инновационных площадок (далее РИП). В качестве направлений для РИП определены следующие:

- «Проектное управление инклюзивным образованием в ДОО»
- «Бережная цифровая среда для дошкольников»
- «Управление системой воспитания в ДОО»
- «Раннее физическое развитие детей дошкольного возраста».

Система научно-методического сопровождения деятельности Региональных инновационных площадок включает в себя:

- консультирование руководителей ДОО по созданию локальных актов, обеспечивающих процесс деятельности РИП (Положение об инновационной деятельности в ДОО, Положение о Творческой группе проекта, Положение об Экспертном совете ДОО, Положение о стимулировании творческого труда педагогов),
- сопровождение процесса создания, экспертизы, применения и тиражирования созданной

в рамках проекта инновационной методической продукции,

- сопровождение процесса организации семинаров вебинаров, стажировок для педагогов системы дошкольного образования Челябинской области в соответствии с Техническим заданием РИП,
- создание инструментального обеспечения оценивания качества деятельности площадок.

В качестве такого инструмента применяются экспертные листы, обеспечивающие формальную экспертизу (наличие на сайте РИП указанных в экспертном листе материалов и документов), и содержательную экспертизу. Экспертные листы прилагаются в табл. 1, 2.

Таблица 1. Экспертиза результатов деятельности региональных инновационных (1 этап) (формальная экспертиза)

№ п/п	Критерии оценивания	Оценка сформированности критерия		
		0	1	2
1.	Ведущая идея (замысел) инновационного научно-прикладного проекта			
2.	Цель и задачи научно-прикладного проекта на 2022 год			
3.	Общая характеристика результатов реализации научно-прикладного проекта в 2022 г.			
3.1.	Новизна научно-прикладного проекта			
3.2.	Уникальность научно-прикладного проекта			
3.3.	Соответствие полученных результатов целям и задачам инновационного проекта			
3.4.	Эффекты реализации инновационного проекта (организационно-методические, управленческие, педагогические и т.д.).			
3.5.	Результативность сетевого взаимодействия с учреждениями – партнерами			
Всего баллов:				

Таблица 2. Экспертиза результатов деятельности региональных инновационных площадок (2 этап) (содержательная экспертиза)

Критерии	Параметры		Максимальный Балл
	основной	уточняющий	
Соглашение о сотрудничестве с ГБУ ДПО ЧИППКРО	Наличие/отсутствии (+/-).	Наличие (1 балл) Наличие на сайте ГБУ ДПО ЧИППКРО и/или школы (1 балл) Отражены минимальные требования к ожидаемому результату деятельности региональной инновационной площадки (1 балл).	3
Создание рабочей группы в образовательной организации по реализации инновационного проекта	Наличие/отсутствии (+/-).	Приказ о создании рабочей группы (1 балл) Определение функционала, полномочий и ответственности членов группы (1 балл)	2

Критерии	Параметры		Максимальный Балл
	основной	уточняющий	
Заключение соглашений с организациями-партнерами для повышения эффективности деятельности региональной площадки	Наличие/отсутствии (+/-).	Не менее 3 соглашений: 3 соглашения – 1 балл; 4 соглашения – 2 балла, 5 и более – 3 балла.	3
Создание в образовательной организации условий, необходимых для реализации инновационного проекта	Наличие/отсутствии (+/-).	Проведение диагностики и аналитическая справка о готовности педагогического коллектива поддерживать осуществление научно-прикладного проекта (1 балл). Программа / план подготовки педагогических работников образовательной организации к осуществлению задач научно-прикладного проекта (1 балл) Локальная нормативная база образовательной организации по направлению инновационной деятельности (1 балл)	3
Подготовка публикации о результатах инновационной деятельности в научных журналах, индексируемых в российской базе данных научного цитирования (РИНЦ)	Наличие/отсутствии (+/-).	Наличие публикации с соответствующими выходными данными (1 балл) Сформулирована концептуальная база инновационного проекта (ключевые понятия, ведущая идея, предлагаемое региональной инновационной площадкой инновационное решение и т.д.) (1 балл) Описана педагогическая система, необходимая для реализации НПП (1 балл)	3
Разработка комплекса мероприятий по информированию общественности о ходе и результатах реализации научно-прикладного проекта с использованием сетевых ресурсов	Наличие/отсутствии (+/-).	Размещение материалов (продуктов деятельности) региональной инновационной площадки по тематике проекта на сетевой интерактивной площадке ГБУ ДПО ЧИППКРО в разделе «Сеть научно-прикладных проектов» (1 балл) Наличие отдельного раздела сайта общеобразовательной организации о деятельности региональной инновационной площадки на 2022 год (1 балл) Размещение информационных материалов о реализации проекта в социальных сетях (1 балл) Размещение информационных материалов о реализации проекта в СМИ (1 балл)	4
По совокупности критериев			18

Представление результатов инновационного проекта осуществляется на итоговой конференции ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Каков ожидаемый эффект сопровождения:

- высокий уровень применимости успешных практик РИП ДОО Челябинской области,
- представленность методических продуктов для педагогической общественности.
- Перспективы определены в следующих направлениях:
- расширение сети РИП по актуальным проблемам дошкольного образования,
- обеспечение сетевого взаимодействия РИП по направлениям деятельности,
- расширение банка методических продуктов для широкой педагогической общественности.

Сопровождение деятельности Федеральной экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС основывается на Приказе «О присвоении статуса экспериментальной площадки» от 31 марта 2021 года. № 21/01–02–06

Система научно-методического сопровождения включает следующие виды работ:

- разработка Модельной адаптированной образовательной программы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата,

- разработка Модельной адаптированной образовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи,
- сопровождение подготовки и публикации методической продукции для репозитория Модельной образовательной программы дошкольного образования в Челябинской области,
- представление в рамках Профессионального визита деятельности Федеральной экспериментальной площадки как успешной практики. Сопровождение внедрения в практику ДОО инновационных программ обеспечивается деятельностью Ресурсного центра. Содержание включает:
- консультирование участников внедрения программы,
- выявление лучших практик реализации инновационных программ,
- сопровождение подготовки инновационной методической продукции,
- участие преподавателей кафедры развития дошкольного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО в отчетных мероприятиях по программам,
- обобщение опыта, публикация статей в сборниках научных конференций Всероссийского и международного уровней,

- включение реализации инновационных программ в содержание научно-прикладных проектов, реализуемых ДОО совместно с ГБУ ДПО ЧИППКРО.

Одним из направлений научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования Челябинской области является сопровождение Профессионального визита в ДОО Челябинской области. Система такого сопровождения включает:

- участие в отборе ДОО для участия в Профессиональном визите,
- консультирование участников с точки зрения представлений инновационной деятельности,
- непосредственное участие преподавателей кафедры в Профессиональном визите,
- размещение материалов в сообществе педагогов дошкольного образования.

В качестве эффектов реализации системы научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования Челябинской области определены:

- готовность педагогов ДОО к реализации обновленного ФГОС ДО и ФОП ДО,
- востребованность банка инновационной методической продукции при реализации ОП и АОП ДОО.

В качестве перспектив научно-методического сопровождения определены:

- обновление содержания дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки в соответствии с ФОП ДО и ФАОП ДО,
- включение в содержание дополнительных профессиональных программ материалов лучших педагогических практик, созданных РИП и ДОО, являющихся площадками для реализации научно-прикладных проектов,
- активное привлечение педагогов-наставников в организацию семинарских занятий по дополнительным профессиональным программам.

Таким образом, научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов системы дошкольного образования Челябинской области обеспечит качество дошкольного образования, если обеспечено:

- сопровождение процесса проектирования образовательной программы ДОО. Внесение корректировок в Модельную образовательную программу дошкольного образования в Челябинской области;
- сопровождение деятельности Региональных инновационных площадок;
- сопровождение деятельности Федеральной экспериментальной площадки ФИРО РАНХ и ГС;
- организация деятельности Ресурсного центра по реализации инновационных программ на базе ГБУ ДПО ЧИППКРО;
- сопровождение деятельности дошкольных образовательных учреждений, являющихся пло-

щадками по реализации совместных с институтом научно-прикладных проектов;

- организация и сопровождение Профессионального визита.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – М.: Издательство «Омега-Л», 20134. 134с.
2. Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации»
3. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28.12.2022 № 71847)
4. Приказ Министерства Просвещения РФ от 24 ноября 2022 года № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ»
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2013 г. № 1155 с изм., внесенными приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2019 г. № 31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 года, регистрационный № 53776)
6. Методические рекомендации по реализации федеральной образовательной программы дошкольного образования. Министерство Просвещения Российской Федерации, М.: 2023 (1 и 2 части).

SUPPORT OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF DPO TEACHERS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE “YEAR OF TEACHER AND MENTOR” IN THE CHELYABINSK REGION: EFFECTS AND PERSPECTIVES

Yakovleva G.V.
GBU DPO CHIPPKRO

The author discusses the problem of scientific and methodological support of the professional activities of teachers of preschool education within the framework of the “Year of Teacher and Mentor.” The grounds for building a support system have been identified and described: diagnosis of professional deficits of teachers, identification of the most relevant direction of support, its content and forms. The author presents a system of scientific and methodological support for the professional activities of teachers of preschool education, including: support for the design process of the educational program of the Public Administration. Making adjustments to the Model educational program of preschool education in the Chelyabinsk region; supporting the activities of the Regional Innovation Sites; support of the activities of the Federal Experimental Site FIRO RANEPА and GS; organizing the activities of the Resource Center for the implementation of innovative programs on the basis of the GBU DPO CHIPPKRO; support for the activities of preschool educational insti-

tutions, which are sites for the implementation of joint scientific and applied projects with the institute; organization and support of the Professional Visit to the DPO of the Chelyabinsk Region.

Keywords: professional activity, professional deficits, diagnostics of professional deficits, scientific and methodological support, directions of support, effects, prospects of sup.

References

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" – M.: Omega-L Publishing House, 20134. 134s.
2. Federal Law of 24.09.2022 No. 371-FZ "On Amendments to the Federal Law" On Education in the Russian Federation "and Article 1 of the Federal Law" On Mandatory Requirements in the Russian Federation"
3. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 25.11.2022 No. 1028 "On Approval of the Federal Educational

Program of Preschool Education" (registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation 28.12.2022 No. 71847)

4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of November 24, 2022 No. 1022 "On the approval of the federal adapted educational program of preschool education for students with disabilities"
5. Federal State Educational Standard for Preschool Education (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2013 No. 1155 as amended by orders of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 21.01.2019 No. 31 (registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on February 13, 2019, registration No. 53776)
6. Methodological recommendations for the implementation of the federal educational program of preschool education. Ministry of Education of the Russian Federation, M.: 2023 (1 and 2 parts).

Причины различий и сходств в стратегиях реагирования китайских и российских студентов вузов на комплименты с точки зрения прагматики

Вэнь Сяо Цин,

магистрант Северо-Западный нормальный университет,
E-mail: 1406055294@qq.com

Культура является неотъемлемой частью социальной жизни человека и оказывает непреодолимое и тонкое влияние на его жизнь. В повседневной жизни вербальная коммуникация людей имеет чрезвычайно тесную связь с культурой и регулируется и ограничивается ею. Язык – это зеркало культуры, и культура влияет на языковую систему людей в постоянных изменениях социальной жизни, особенно во всех аспектах повседневного вербального общения, которые все подвержены культурным ограничениям и доминированию, и понимание культурного фона помогает понять языковые различия. Основываясь на теории вежливости и с точки зрения прагматики, в данной статье анализируется влияние социального статуса, социальной дистанции и гендерных различий на использование стратегий комплиментарного ответа китайскими и российскими студентами, а также выявляются причины общих черт и различий в стратегиях комплиментарного ответа. Изучение общих черт и различий в использовании стратегий комплиментарного ответа китайскими и российскими студентами поможет повысить уровень межкультурной коммуникации, способствовать общению между китайцами и русскими, уменьшить количество прагматических ошибок в межкультурной коммуникации, а также избежать культурного шока и коммуникативных неудач.

Ключевые слова: прагматика, теория вежливости, китайские и русские студенты, комплиментарные ответные стратегии.

Комплимент – это речевой акт, а теория речевых актов – это философия языка и важная тема исследований в прагматике. Речевой акт можно кратко сформулировать так: говорить – значит делать. Говорящий выполняет одно или несколько действий с помощью предложения или слов, и эти действия могут также иметь определенные последствия для слушающего.

Когда кто-то делает нам комплимент, мы, как человек, которому делают комплимент, должны ответить комплиментщику из вежливости. С прагматической точки зрения, отвечая на комплимент, мы должны следовать «принципу вежливости» Ли-ча и «теории лица» Брауна и Левинсона. Комплименты обычно состоят из двух взаимосвязанных частей – комплимента и ответного комплимента. Комплимент и комплимент – это два речевых акта, но они тесно связаны между собой. Речь, произнесенная в качестве комплимента, естественным образом порождает ответный комплимент. Комплимент и комплимент образуют соответствующий феномен языкового взаимодействия, поэтому структура комплиментного дискурса является «парной», представляющей собой симбиоз двух речевых актов.

Китайские и российские студенты склонны использовать явно выраженные ответы, принимающие комплименты, и реже используют неприемлемые ответы или игнорируют комплименты. Это говорит о том, что, реагируя на комплименты как на поведение, угрожающее лицу, студенты обеих стран в большей степени стремятся защитить «положительное лицо» других от нанесения ему ущерба, в соответствии с принципом вежливости, т.е. стараются повысить согласованность общения с собеседником, уменьшить разногласия в общении и поддерживать хорошие межличностные отношения [1].

Китайские и российские студенты отвечают на комплименты от сверстников или сверстниц, предпочитая однозначно принимать их, и редко используют консервативную стратегию реагирования «принятие плюс модификация»; китайские и российские студенты отвечают на комплименты от близких людей, предпочитая однозначно принимать их, и редко принимают их однозначно от тех, кто делает комплименты в обычных отношениях [2]; китайские и российские студенты чаще предпочитают не отвечать на комплименты от незна-

комцев и редко игнорируют комплименты как в обычных отношениях, так и в близких; китайские и российские студенты иногда игнорируют комплименты от подчиненных, но редко или почти никогда не игнорируют комплименты от начальников. Российские и китайские студенты вузов иногда игнорируют комплименты от подчиненных, но редко или почти никогда не игнорируют комплименты от начальства. Эти общие черты в использовании стратегий комплиментов китайскими и российскими студентами объединяют две особенности: они более охотно принимают комплименты от своих сверстников, коллег или близких родственников в явном виде; и они более охотно сохраняют «лицо» начальства, старших по возрасту или социально близких родственников. Разумно предположить, что и китайские, и российские студенты университетов в своем повседневном вербальном общении используют относительно простую и прямую вербальную стратегию по отношению к своим родственникам и друзьям [6].

Студенты колледжей – наиболее активная группа общества, которая больше всего контактирует с новым, они более инклюзивны и имеют самый легкий доступ к культурам других национальностей, поэтому их язык также является наиболее репрезентативным и актуальным. Общность стратегий языкового реагирования китайских и российских студентов колледжа также отражает общность двух культур. Хотя русский народ впитал в себя больше западных культурных элементов в ходе столкновения и конфликта между восточной и западной цивилизациями, нельзя отрицать, что некоторые восточные отпечатки сохранились, что роднит их с типичной восточной культурой, накопленной в Китае за тысячи лет.

С древних времен религиозные верования в Китае охватывают широкий диапазон уровней и сфер, и в разных этнических группах, разных династиях и разных регионах существуют различные верования. Например, даосизм, который является коренной религией Китая, буддизм, который был привнесён в Китай во времена династии Хань, ислам, возникший во времена династии Юань, а также христианство и католицизм, распространившиеся до наших дней во времена поздней династии Мин, известны как «пять религий Китая», кроме того, в различных регионах существует множество народных верований. Кроме того, в разных регионах существует множество народных верований. Однако в целом буддизм и даосизм являются теми религиозными школами, которые оказали наиболее глубокое влияние на китайское общество и распространились наиболее широко.

Политеизм был религией древней Руси до появления православной церкви, когда он стал препятствием для развития феодального общества. После неудачной попытки реформировать политеизм, православное христианство было введено из Византии в 988 г. с «Крещением Руси», и моральные принципы православного христианства были объединены с традиционными русскими до-

бродетелями. Православное христианство является религией морали и считает, что спасение души может быть достигнуто только путем неустанного самосовершенствования, и поэтому требует от своих последователей высокого уровня нравственности. Русские верят, что Бог любит всех людей, и что эта любовь – универсальная, не делающая различий между полами, превосходством и неполноценностью, и что все люди равны перед Богом. Православная Церковь проповедует, что человек должен любить других, как самого себя, что люди должны любить друг друга, и даже выступает за любовь к своим врагам. Таким образом, религиозный фон русской нации определяет то, что русские в целом верят в то, что независимо от статуса высокого и низкого, власти и величины, все равны в мире, являются детьми Бога. В вербальном общении для русских относительно меньшее значение имеет социальный статус собеседника или социальная дистанция, независимо от того, высок или низок социальный статус другой стороны, далека или близка социальная дистанция, наиболее часто используемой ответной стратегией является четкое принятие типа стратегии, а иногда и прямое отвержение комплиментов начальника. Они могут решить не принимать комплимент независимо от социальной дистанции, а иногда могут проигнорировать комплимент, сделанный в рамках обычных отношений.

Традиционная китайская культура очень богата коннотациями, включая этику, философию, литературу и т.д., а ее основными школами являются конфуцианство, даосизм и буддизм. Суть этих культурных проявлений и религиозных школ можно кратко сформулировать как проблему человека, которую можно понимать как культуру исследования того, как быть человеком. После 5 000 лет накопления и осаждения у китайской нации сформировалась уникальная доктрина ценности жизни, которая сохранилась в современном обществе и до сих пор имеет определенное направляющее значение для развития современного общества, а именно, набор этических норм, в центре которых находится мышление конфуцианства.

Противоречия и крайности – отличительная черта русской нации. Уникальность российской цивилизации, сохранившаяся до наших дней, заключается в том, что на каждом этапе своего становления и непрерывного развития она как бы разделялась на две половины, демонстрируя два совершенно разных лица [7]. Внедрение православного христианства не в полной мере интегрировало Россию в западную культуру, а скорее со сложностью политеизма, что привело к формированию в России уникального мультикультурализма, который неразрывно связан с противоречивостью и биполярностью русского национального характера. В национальном характере русского народа трудно найти средний путь, он экстремален, непредсказуем, он одновременно грубый и несдержанный и сдержанный интроверт, одновременно гордый и скромный, одновременно

правдивый и лицемерный, одновременно трудолюбивый и желающий работать, но также случайный и ленивый. Биполярный национальный характер отражается в межличностном взаимодействии и формирует откровенную вербальную коммуникацию россиян.

«Различие между мужчинами и женщинами – одно из основных правил этической и моральной системы, построенной конфуцианством, и оно считается корнем мира всего сущего, а также истоком пути королей и министров». «Различие между мужчинами и женщинами имеет тройной оттенок: гендерная сегрегация, гендерное разделение труда и гендерное формирование. Гендерная сегрегация и гендерное разделение труда определяют пространственную концепцию «мужчина снаружи – женщина внутри» и концепцию социального разделения труда в древнем Китае, и этот вид социального разделения труда в стиле «мужчина пашет, женщина ткёт» был в основном сформирован до династии Чжоу [3]. С другой стороны, гендерное формирование позволило мужчинам и женщинам с самого рождения по-разному воспитываться с целью формирования различных социальных ролей, например, мужчины изучают и практикуют боевые искусства, а женщины обучаются женскому хонгу и ткачеству.

Современная китайская молодежь редко придерживается глубоко укоренившихся гендерных концепций «мужчины и женщины разные» и «мужчины выше женщин». Женщины уделяют больше внимания социальным и эмоциональным функциям комплиментов и редко отвергают комплименты напрямую; они склонны использовать комбинированные стратегии, независимо от того, хотят ли они выразить согласие или отказ [8]. Мужчины находятся в относительно спокойной социальной обстановке, они часто говорят более произвольно, менее заботятся о чувствах других, и поэтому менее склонны использовать разнообразные ответные стратегии, т.е. составные стратегии [4].

Традиционная российская концепция гендера имеет некоторые общие черты с конфуцианскими концепциями «различия между мужчинами и женщинами» и «превосходства мужчин над женщинами». Однако православное христианство привело к отмене полигамии и установлению моногамии в российском обществе, а брак ограничивается одним разом в жизни. Считается, что семья подобна церкви, и что члены семьи живут вместе на основе любви и относятся друг к другу как к родным. Православная церковь восхваляет благородные добродетели матерей, которые считаются чистыми сердцем, бескорыстными и теплыми, как солнце. Русские почитают своих матерей благодаря различным богиням, которым поклонялись со времен политеизма. Ценность равенства в православном христианстве и церковное поклонение Деве Марии заронили семя равенства в сердца россиян, поэтому мужчины и женщины сталкиваются с более равными социальными условиями, а различия

в характеристиках мужской и женской вербальной коммуникации меньше, поэтому гендерные различия не оказывают существенного влияния на использование стратегий комплиментарного ответа студентами российских вузов.

В условиях все более тесного обмена между Китаем и Россией в области экономики, торговли, политики, культуры и других аспектов особенно важно понять культурные различия между Китаем и Россией, а также различия в вербальной коммуникации, чтобы улучшить навыки межкультурной коммуникации между Россией и Китаем [9]. Сравнение и анализ общих черт и различий стратегий речевого реагирования на комплименты китайских и российских студентов может послужить руководством для систематического и углубленного изучения комплиментарных речевых актов, восполнить пробел в сравнительном изучении китайских и русских стратегий речевого реагирования на комплименты и в определенной степени обогатить теорию речевых актов [10]. На практике это может помочь нам понять коммуникативные особенности молодых людей в обеих странах, отвечающих на комплименты, изучить стиль речи молодого поколения двух стран и помочь людям лучше понимать и использовать комплименты; в то же время, это может выявить различия в культурных традициях и национальных особенностях двух народов, чтобы помочь людям двух стран глубже понять культуру друг друга и уменьшить недопонимание в общении.

Литература

1. Фань Инъин. Анализ принципа вежливости в прагматике. Журнал экспертизы, 2010(30):40–42.
2. Ли Сяюй. Переосмысление принципа вежливости в прагматике. Литература и образовательные материалы, 2021(16):221–222+168.
3. Хо Синьян. Анализ Чжэнь Хуань Чжуаня на основе принципа вежливости и теории лица в прагматике. Журнал колледжа Чифэн (издание китайской философии и социальных наук), 2015, 36 (06): 192–194.
4. Чжан Янь. Применение принципа вежливости и теории лица в прагматике межкультурного общения. Журнал колледжа Чифэн (издание китайской философии и социальных наук), 2009, 30 (08): 77–79.
5. Чжан Вэньян. Китайские и западные различия в понятиях вежливости и сохранения лица в прагматике. Северная литература (Чжундиань), 2016 (6): 199–201.
6. Чжан Даньдан, Ван Линь. Выражение русских эвфемизмов с точки зрения прагматики. Журнал Синьцзянского университета (издание философии, гуманитарных и социальных наук), 2014, 42 (02): 142–146.
7. Ли Фан. Дискурсивные ошибки в межкультурной коммуникации. Сучжоуский университет, 2016.

8. Ян Йеннинг. Сравнительное исследование прагматического использования стратегий реагирования на комплименты китайскими и российскими студентами. Даляньский университет иностранных языков, 2020.
9. Чжоу Даньдан. Сравнительно-прагматический анализ комплиментарного языка русского и китайского языков. Сучжоуский университет, 2006 г.
10. Чжан Тонг. Сравнительное исследование русско-китайской вежливой речи. Юго-Западный университет, 2020.

REASONS FOR DIFFERENCES AND SIMILARITIES IN CHINESE AND RUSSIAN UNIVERSITY STUDENTS' RESPONSE STRATEGIES TO COMPLIMENTS FROM A PRAGMATIC PERSPECTIVE

Wen Xiao Qing,
Northwestern Normal University

Culture is an integral part of human social life and has an overwhelming and subtle influence on human life. In daily life, people's verbal communication has an extremely close relationship with culture and is regulated and constrained by it. Language is the mirror of culture and culture influences people's language system in the constant changes of social life, especially in all aspects of everyday verbal communication, which are all subject to cultural constraints and dominance, and understanding the cultural background helps to understand language differences.

Based on politeness theory and from a pragmatic perspective, this paper analyzes the effects of social status, social distance and gender differences on the use of complimentary response strategies by Chinese and Russian students, and identifies the reasons for commonalities and differences in complimentary response strategies. The study of common features and differences in the use of complimentary response strategies by Chinese and Russian students will

help to improve the level of intercultural communication, facilitate communication between Chinese and Russians, reduce the number of pragmatic errors in intercultural communication, and avoid culture shock and communicative failures.

Keywords: pragmatics, politeness theory, Chinese and Russian students, complimentary response strategies.

References

1. Fan Yingying. Analyzing the principle of politeness in pragmatics[J]. Journal of Examination, 2010(30):40–42.
2. Li Xiaoyu. Rethinking the principle of politeness in pragmatics[J]. Literature and Education Materials, 2021(16):221–222+168.
3. Huo Xinyan. Analyzing Zhen Huan Zhuan from the Politeness Principle and Face Theory in Pragmatics[J]. Journal of Chifeng College(Chinese Philosophy and Social Science Edition), 2015, 36(06):192–194.
4. Zhang Yan. The application of politeness principle and face theory in pragmatics in cross-cultural communication[J]. Journal of Chifeng College (Chinese Philosophy and Social Science Edition), 2009, 30(08):77–79.
5. Zhang Wenyan. Chinese and Western differences in the concepts of politeness and face-saving in pragmatics[J]. Northern Literature (Zhongdian), 2016(6):199, 201.
6. Zhang Dandan, Wang Lin. The expression of Russian euphemisms from the perspective of pragmatics[J]. Journal of Xinjiang University(Philosophy-Humanities and Social Sciences Edition), 2014, 42(02):142–146.
7. Li Fang. Discourse errors in cross-cultural communication [D]. Suzhou University, 2016.
8. Yang Yanning. A comparative study on the pragmatic use of responding strategies to compliments by Chinese and Russian college students [D]. Dalian University of Foreign Languages, 2020.
9. Zhou Dandan. Comparative pragmatic analysis of Russian and Chinese complimentary language [D]. D]. Suzhou University, 2006.
10. Zhang Tong. A comparative study of Russian-Chinese polite speech [D]. Southwest University, 2020.

Развитие музыкальных способностей обучающихся хоровых отделений посредством изучения музыкально-теоретических дисциплин

Го Минсянь,

ассистент-стажёр Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова старший преподаватель; Цзилинский педагогический университет, кафедра музыкальной теории музыкального института
E-mail: 18686638504@163.com

Мавродина Юлия Николаевна,

кандидат педагогических наук, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный институт искусств и культуры»
E-mail: julia.mavrodina@yandex.ru

В данной статье рассматриваются вопросы совершенствования педагогических условий развития музыкальных способностей обучающихся хоровых отделений в рамках изучения предметов музыкально-теоретического цикла. Уточняется роль преподавателя музыкально-теоретических дисциплин, определяются цели и задачи данного процесса, способствующие развитию музыкальных способностей обучающихся: музыкального слуха, музыкальной памяти, чувства ритма, музыкально-интеллектуального кругозора и т.д. При этом, наряду с традиционными приемами и методами, которые автор рекомендует использовать на уроках сольфеджио, в статье рассматриваются современные методики преподавания сольфеджио: методика проблемно-модульного обучения доктора искусствоведения, профессора кафедры теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова Н.А. Бергер; методика преподавателя музыкально-теоретических дисциплин ДМШ № 4 г. Белгорода Т.А. Серковской; основы хорового сольфеджио Г.А. Струве; методика игрового сольфеджио В.В. Кирюшина и др.

Ключевые слова: музыкальные способности, хоровое пение, обучающиеся, музыкально-теоретические дисциплины, сольфеджио, современные методы преподавания, педагогические условия.

Современные детские музыкальные школы и школы искусств представляют собой ключевой элемент системы профессионального музыкального образования. Основной их задачей является базовая подготовка обучающегося к последующему совершенствованию способностей и навыков, а также дальнейшего профессионального становления в стенах средних и высших учебных заведениях культуры и искусств. Другая задача заключается в воспитании грамотных, духовно просвещённых субъектов, способных свободно ориентироваться в различных сферах культурной жизни общества. Зачастую обе обозначенные задачи трактуются неверно, переходя из крайности в крайность. Одни считают, что обучение в музыкальной школе сводится лишь к воспитанию будущих профессионалов. Другие высказывают представление о том, что основа деятельности в ДМШ и ДШИ сродни так называемой «кружковой» деятельности, которая носит общеразвивающий, досуговый характер и не представляет собой целенаправленное развитие значимых для творческой личности умений и навыков. Смещение акцента в ту или иную сторону неукоснительно оказывает отрицательное воздействие на всю систему образования в этой сфере. Пример тому – законодательное закрепление за ДМШ и ДШИ статуса учреждения дополнительного образования школьников в конце XX столетия, «прерогативой» которых была организация досуговой деятельности. К сожалению, и на сегодняшний день сохраняется такое отношение к данным учреждениям. Хотя роль и значение ДМШ, ДШИ значительно расширились, стали включать в себя не только осуществление образовательной деятельности посредством общеразвивающих программ, но и целенаправленно движется к возвращению советской модели образовательной системы, находящее отображение в формировании и внедрении профессиональных образовательных программ на всех отделениях музыкальной школы. Наряду с индивидуальными формами обучения на инструментальных отделениях, стали открываться отделения коллективной формы в области музыкального исполнительства, например, отделение «Хоровое пение».

Программа хорового отделения предполагает приобретение обучающимися стойких знаний, умений и навыков в области хорового искусства, знакомство и приобщение подрастающего поколения к духовным и культурным ценностям посредством пения в хоре. Хоровое пение занимает важное место в предметной линейке учебных дисциплин, так как способствует раскрытию творче-

ского потенциала, расширению культурного кругозора, развитию эстетического вкуса, полноценному развитию музыкальных способностей обучающихся.

К моменту окончания музыкального образовательного учреждения выпускник хорового отделения должен овладеть комплексом исполнительских навыков, максимально развить все виды музыкального слуха, ритмическое чувство, обогатить свой художественный вкус в целом.

Важную роль в работе над развитием музыкальных способностей у участников хорового коллектива играют занятия по сольфеджио. Несмотря на то, что урок «сольфеджио» является обязательным для всех специальностей, стоит подчеркнуть его особое значение для обучающихся хоровых отделений. Следует заметить, что «инструментом», на котором «играет» участник хора является голос. А он, в сравнении с любым музыкальным инструментом, не имеет настройки. Управление голосом – чистое интонирование, происходит в тесной связи с музыкальным слухом певца. Из этого следует, что к вопросу воспитания музыкального слуха обучающегося хорового отделения нужно подходить основательно.

Уровень музыкальных способностей обучающихся, поступающих на хоровые отделения, различен. Часто в музыкальную школу приходят дети, «имеющие желание» учиться, но с достаточно «средними» музыкальными способностями. Некоторые из современных родителей, приводя ребёнка учиться на хоровое отделение, воспринимают обучение в музыкальной школе как кружковую деятельность, в основе которой лежит исключительно пение, совершенно забывают о том, что обучение предполагает изучение комплекса музыкальных предметов, строящихся по определённым стандартам и требованиям. В реальности ребёнку приходится посещать не только урок хорового класса, но и изучать цикл музыкально-теоретических дисциплин. Опыт преподавания такого предмета, как сольфеджио свидетельствует о том, что именно на этом этапе очень важно правильно организовать процесс обучения. В противном случае, столкнувшись со сложностью теоретического материала, его непониманием, среднестатистический ученик теряет мотивацию и интерес к занятиям, что приводит к уклонению от выполнения домашних заданий, порождает страх осуждения за невыполненные задания и, как следствие, нежелание заниматься музыкой вообще.

Перед преподавателем сольфеджио с самого начала поставлены важные цели: создать вокруг ученика музыкальную атмосферу, увлечь музыкальными впечатлениями, заложить элементарные основы музыкального искусства, обогатить музыкально-интеллектуальный кругозор детей, стимулировать познавательную деятельность на уроках сольфеджио. Достижение этих целей позволит вызвать интерес у обучающихся, что во многом облегчит решение всех последующих задач.

Часто о сольфеджио рассуждают как о предмете слишком сложном, «сухом» и, чтобы опровергнуть данное суждение, преподаватели стараются разнообразить формы, приемы и методы преподавания, но в большинстве случаев, педагоги не в полной мере владеют различными методиками преподавания данного предмета. Разработка и реализация эффективных педагогических условий с целью оптимизации процесса развития музыкальных способностей в рамках урока сольфеджио на сегодняшний день является весьма актуальной проблемой.

Все формы работы на уроках сольфеджио, объем теоретических знаний и навыков подчинены комплексному развитию музыкальных способностей. Традиционное занятие, складывающееся из интонационных упражнений, пения по нотам, работы над ритмом, слухового анализа, записи диктанта, упражнений на фортепиано, работы над элементами музыкального языка и др., вполне эффективно и отвечает необходимым требованиям. Вместе с тем, применение наряду с традиционными методами современных методических разработок несомненно позволяет повысить интерес к изучаемой дисциплине, дети могут овладеть многими сложными понятиями, которые в другой, необычной форме ими усваиваются с трудом или вообще не воспринимаются.

Для введения новых форм работы нужны новые программы, позволяющие вносить изменения в распределение учебного материала. Это позволит сделать процесс обучения детей музыке единым, выстроить конкретную направляющую и организующую систему педагогического процесса.

Современные преподаватели сольфеджио в своей профессиональной деятельности применяют методики Е.В. Давыдовой [2], сольфеджио А. Барабоскиной [3], «Хорового сольфеджио» Г.А. Струве [11], «Азартное сольфеджио» Т. Камаевой [4], «Забавное сольфеджио» Л. Абеяна [1], «Неправильное сольфеджио» О.П. Камозиной [5], методику игрового сольфеджио В.В. Кирюшина [6] и т.д.

На данный момент существуют и более современные методики, но не такие распространённые, например, методика проблемно-модульного обучения доктора искусствоведения, профессора кафедры теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова Н.А. Бергер; методика преподавателя музыкально-теоретических дисциплин ДМШ № 4 г. Белгорода Т.А. Серковской [7–10] (данная методика наиболее распространена в музыкальных школах города Белгорода).

Цель современных методик заключается в максимальном развитии музыкальных способностей обучающихся, повышении интереса обучающихся к занятиям сольфеджио. В соответствии с поставленной целью определяются следующие задачи: создание интенсивной учебной программы с ускоренным курсом обучения, использование методов, которые помогут сделать процесс обу-

чения интересным и увлекательным, сокращение сроков усвоения знаний, оптимизация процесса обучения. Организация учебного процесса основывается на рефлексии, постановке проблемно-поисковой ситуации. Взаимодействие учителя и учеников носит характер демократичности, диалогичности. Для наилучшего усвоения информации формируются ситуации положительной мотивации, снимается психологическое напряжение, создаётся атмосфера творчества, активизируется внимание учеников. Ещё одним важным фактором служит сочетание классического обучения с передовыми, инновационными методами. При этом позиция ученика на уроке активная, мотивированная, обучающийся способен к самовыражению, можно наблюдать его самостоятельные выводы по изучаемому материалу. Преподавателю музыкально-теоретических дисциплин, в частности, сольфеджио, необходимо разрабатывать рабочую программу по предмету с учетом следующих принципов личностно-ориентированного обучения:

- методы подачи материала должны быть адаптированы возрастным особенностям обучающихся;
- по каждой теме должен быть разработан авторский дидактический материал с учетом личностно-ориентированного подхода;
- необходимо систематическое развитие творческих навыков каждого ученика;
- необходимы авторские разработки методов проверки знаний обучающихся.

Таким образом, роль грамотно построенного урока сольфеджио для формирования положительной мотивации обучающихся хоровых отделений ДМШ, ДШИ очень высока, т.к. мотивация служит мощнейшим инструментом развития творческой личности, а использование современных, инновационных методов преподавания данной дисциплины способствуют развитию музыкальных способностей обучающихся на высоком уровне.

Литература

1. Абелян, Л.М. Забавное сольфеджио / Л.М. Абелян. – Москва: Музыка, 1982. – 63 с.
2. Байбакова, О.И. Методика преподавания сольфеджио. Краткий курс: учебное пособие / О.И. Байбакова. – Пермь: ПГИК, 2017. – 100 с. – ISBN 978-5-91201-261-7. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/155797> (дата обращения: 11.09.2023).
3. Давыдова, Е.В. Методика преподавания сольфеджио / Е.В. Давыдова; под ред. Ю. Рагса. – Москва: Музыка, 1986. – 159 с.
4. Камаева, Т.Ю., Камаев, А.Ф. Азартное сольфеджио: метод. пособие по сольфеджио и теории музыки / Т.Ю. Камаева, А.Ф. Камаев. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС; ЦРТС Доминанта, 2004. – 31 с.
5. Камозина, О.П. Неправильное сольфеджио, в котором вместо правил – песенки, картинки и разные истории! / О.П. Камозина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 92 с.
6. Кирюшин, В. Музыкальные мифы: для детей / Владимир Кирюшин. – Москва: Тритон, 1993–134 с.
7. Серковская, Т.А. Сольфеджио. Учебное пособие для 1 класса / Т.А. Серковская – Белгород, 2000. – 92 с.
8. Суриковская, Т.А. Сольфеджио. Учебное пособие для второго года обучения / Т.А. Серковская. – Белгород, 2001. – 62 с.
9. Серковская, Т.А. Сольфеджио. Учебное пособие для третьего года обучения / Т.А. Серковская. – Белгород, 2000. – 68 с.
10. Серковская, Т.А. Сольфеджио. Учебное пособие для четвертого-седьмого годов обучения / Т.А. Серковская. – Белгород, 2003. – 88 с.
11. Сладков, П.П. Музыкальный слух. Дефиниция. Генезис. Типология. Условия активного формирования и развития: учебное пособие / П.П. Сладков. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2021. – 184 с. – ISBN 978-5-8114-5626-0. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/154615> (дата обращения: 11.09.2023).
12. Струве, Г.А. Хоровое сольфеджио. Методическое пособие для детских хоровых студий и коллективов / Г.А. Струве. – Москва: Советский композитор, 1988. – 71 с.

DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES STUDENTS OF CHORAL DEPARTMENTS THROUGH THE STUDY OF MUSICAL AND THEORETICAL DISCIPLINES

Guo Mingxian, Mavrodina Ju.N.

N.A. Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory; Belgorod State University of Arts and Culture

This article discusses the issues of improving the pedagogical conditions for the development of musical abilities of students of choral departments within the framework of studying the subjects of the musical and theoretical cycle. The role of the teacher of musical and theoretical disciplines is clarified, the goals and objectives of this process are determined, contributing to the development of musical abilities of students: musical hearing, musical memory, sense of rhythm, musical and intellectual outlook, etc. At the same time, along with the traditional techniques and methods that the author recommends to use in solfeggio lessons, the article discusses modern methods of teaching solfeggio: the method of problem-modular training of the Doctor of Art History, professor of the Department of Music Theory of the St. Petersburg Rimsky-Korsakov State Conservatory N.A. Berger; the method of the teacher of musical-theoretical disciplines of Secondary School No. 4 of Belgorod by T.A. Serkovskaya; fundamentals of choral solfeggio by G.A. Struve; methods of playing solfeggio by V.V. Kiryushin, etc.

Keywords: musical abilities, choral singing, students, musical and theoretical disciplines, solfeggio, modern teaching methods, pedagogical conditions.

References

1. Abelian, L.M. Funny solfeggio / L.M. Abelian. – Moscow: Music, 1982. – 63 p.
2. Baibakova, O.I. Methods of teaching solfeggio. Short course: textbook / O.I. Baibakova. – Perm: PGIK, 2017. – 100 p. – ISBN 978-5-91201-261-7. – Text: electronic // Lan: electronic library

- system. – URL: <https://e.lanbook.com/book/155797> (date of reference: 11.09.2023).
3. Davydova, E.V. Methods of teaching solfeggio / E.V. Davydova; edited by Yu. Rags. – Moscow: Music, 1986. – 159 p.
 4. Kamaeva, T. Yu., Kamaev, A.F. Gambling solfeggio: method. handbook on solfeggio and music theory / T.Y. Kamaeva, A.F. Kamaev. – Moscow: Humanitar. ed. center VLADOS; CRTS Dominant, 2004. – 31 p
 5. Kamožina, O.P. Incorrect solfeggio, in which instead of rules – songs, pictures and different stories! / O.P. Kamožina. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2009. – 92 p.
 6. Kiryushin, V. Musical myths: for children / Vladimir Kiryushin. – Moscow: Triton, 1993–134 p.
 7. Serkovskaya, T.A. Solfeggio. Textbook for the 1st grade / T.A. Serkovskaya – Belgorod, 2000. – 92 p.
 8. Serkovskaya, T.A. Solfeggio. Textbook for the second year of study / T.A. Serkovskaya. – Belgorod, 2001. – 62 p.
 9. Serkovskaya, T.A. Solfeggio. Textbook for the third year of study / T.A. Serkovskaya. – Belgorod, 2000. – 68 p.
 10. Serkovskaya, T.A. Solfeggio. Textbook for the fourth-seventh years of study / T.A. Serkovskaya. – Belgorod, 2003. – 88 p.
 11. Sladkov, P.P. Musical ear. Definition. Genesis. Typology. Conditions of active formation and development: a textbook / P.P. Sladkov. – Saint Petersburg: Planet of Music, 2021. – 184 p. – ISBN 978–5–8114–5626–0. – Text: electronic // Lan: electronic library system. – URL: <https://e.lanbook.com/book/154615> (accessed: 11.09.2023).
 12. Struve, G.A. Choral solfeggio. Methodical manual for children's choral studios and collectives / G.A. Struve. – Moscow: Soviet Composer, 1988. – 71 p.

Шаги становления техники в гиревом спорте на этапе начальной спортивной специализации

Живодёров Алексей Валерьевич,

кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, мастер спорта РФ по гиревому спорту
E-mail: zhivoderov74@mail.ru

Евдокимов Иван Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины
E-mail: evdokimov-ivan@mail.ru

Бареева Диана Рустемовна,

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, мастер спорта международного класса по армрестлингу
E-mail: diana.bareeva@bk.ru

Горовенко Евгений Сергеевич,

кандидат педагогических наук, Военный институт физической культуры министерства обороны Российской Федерации
E-mail: gorovenko87@bk.ru

Одним из основных компонентов тренировочного процесса, в любом виде спорта, на протяжении всей спортивной карьеры, в особенности на этапе начальной спортивной специализации, является построение, а в дальнейшем совершенствование, спортивно-технической подготовки. Оценивая с точки зрения сложности движения, в технике гиревого спорта, на первый взгляд кажется нет ничего затруднительного. Взгляд с такой точкой зрения ошибочен. Нюансы, в них кроется сущность лёгкости и непринуждённости выполнения упражнений. В технике соревновательных гиревых упражнений, как и в других видах спорта существует множество тонкостей, от которых зависит общая картина движений. Разучивание соревновательных движений в гиревом спорте по элементам, обращая внимание на нюансы сократит время и повысит результативность. Правильность этапности и последовательности изучения техники позволит спортсменам сформировать мышечный понятийный аппарат «культуру движения» в кратчайший промежуток времени, а тренерам систематизировать программу тренировочного процесса. Изучение техники соревновательных движений в гиревом спорте толчок, толчок по длинному циклу, рывок предлагается выполнять по элементам, каждый элемент отдельно, пока не сформируется навык, в последствии объединив разрозненные элементы в единое структурированное движение.

Ключевые слова: техника, гиревой спорт, тренировочный процесс, начальная спортивная специализация.

Введение

В циклических видах, к которым относится и гиревой спорт, готовность сохранить фундаментальные характеристики движений до конца, сознательно контролируя весь промежуток времени при выполнении упражнения, приводит к значительному снижению скорости выполняемого движения. Исходя из вышесказанного необходимо отметить, что техническая составляющая спортсмена гиревика, должна быть доведена до автоматизма, так как спортсмену необходимо концентрировать своё внимание не на технике выполнения упражнения, на протяжении всего интервала времени, а на распределении и расчёте сил в течении всей дистанции. Каждый элемент, отвлекающий внимание спортсмена, отнимает силы на дистанции. Ко всему сказанному техника в гиревом спорте должна быть экономичной с минимальными энергозатратами и наименьшим напряжением. На всей дистанции фазы напряжения при выполнении соревновательных упражнений, должны сменяться фазами расслабления при их окончании.

Сформулировав требования к технической составляющей тренировочного и соревновательного процесса в гиревом спорте, отметим последовательность становления технических элементов одного из соревновательных движений, толчок двух гирь на этапе начальной спортивной специализации.

Обучение техники толчок гирь:

- Расположение гири на кисти (без замаха и подрыва, помогая второй рукой технически правильно разместить снаряд). (Подводящее упражнение выполняется на начальном этапе на первых тренировочных занятиях. Выполняется, как самостоятельный элемент);
- Хват, стартовое положение;
- Замах, подрыв гири;
- Размещение гири на кисти с упором локтя в гребень подвздошной кости (положение фиксируется 10–20 секунд);
- Размещение гири на кисти с упором локтя в гребень подвздошной кости после подрыва;
- Разучивание фаз толчка гири (безопорный подсед, выталкивание, опорный подсед, вставание, фиксация);
- Опускание гири (свободный полёт);
- Торможение гири (прокат, подсед).

Достигнув понимания и правильного выполнения технического приёма толчок одной гири, выполняем все вышперечисленные технические элементы с двумя гирями.

Разделив технику на элементы, мы облегчаем понимание спортсменом поставленных целей,

а также структурируем последовательность тренерских задач.

Методика и экспериментальная часть

Систематизируя изложенный материал, тренеры преподаватели исследовательской группы на базе университета аэрокосмического приборостроения провели эксперимент с 10.04.2023 г. по 10.06.2023 г. Используя вышеописанные предложения о структурировании и последовательности тренерских задач были сформированы две группы из студентов первого курса желающих заниматься гиревым спортом с одинаковыми весовыми данными и спортивной подготовкой.

Осуществляя отбор в экспериментальную и контрольную группы, был проведён предварительный эксперимент. Данные эксперимента отображены в таблице 1.

Проводя тренировочный процесс с контрольной группой, была предложена схема спортивно-технической подготовки комплексного характера, включающая технические элементы в целом. Тренировочный процесс осуществлялся с гирями 16 кг.

Студентам спортсменам входящих в экспериментальную группу было предложено проводить тренировочный процесс спортивно-технической подготовки по элементам, формируя каждый элемент отдельно. Тренировочный процесс осуществлялся также с гирями 16 кг.

Осуществив исследование, был проведён итоговый эксперимент, в таблице 2. указаны результаты данного эксперимента.

Результаты исследования

Показатели соревновательного движения толчка гирь 16 кг (табл. 1).

Таблица 1. Толчок гирь 16 кг (пкг=3, пэг=3, М±m)

Толчок гирь 16 кг	Количество раз t=10 минут
Контрольная группа	16±1
Экспериментальная группа	17±1
p-value	p>0,05

Анализируя результаты, представленные в таблице 1, можно отметить, что результат толчок гирь 16 кг. контрольной группы равен 16±1, а результат показанный экспериментальной группой толчок гирь 16 кг. равен 17±1. Осуществив сравнение данных контрольной и экспериментальной групп указанных в таблице можно сделать вывод, что результат экспериментальной группы больше результата контрольной группы на 5,9% Из вышесказанного можно сделать вывод, что различия статистически не достоверны (p>0,05).

Показатели соревновательного движения толчка гирь 16 кг (табл. 2).

Результаты указанные в таблице 2, говорят о том, что результат спортсменов контрольной

группы в толчке гирь 16 кг. равен 33±1, а результат спортсменов экспериментальной группы в толчке гирь 16 кг равен 48±1. Осуществив сравнительный анализ двух результатов группа исследователей пришла к выводу, что результат экспериментальной группы, больше результата контрольной группы на 31,3%. Различия статистически достоверны (p≤0,05).

Таблица 2. Толчок гирь 16 кг (пкг=3, пэг=3, М±m)

Толчок гирь по длинному циклу 24 кг	Количество раз t=10 минут
Контрольная группа	33±1
Экспериментальная группа	48 ±1
p-value	p≤0,05

Заключение

Анализируя тренировочный процесс двух групп, тренеры преподаватели пришли к выводу, что понимание требований спортивно-технической подготовки у экспериментальной группы происходило гораздо быстрее чем у контрольной группы. Это положительно сказалось на дальнейшем тренировочном процессе, так как экспериментальная группа приступила к полноценным тренировочным нагрузкам раньше. Также опрос тренеров-преподавателей подтвердил понятность и простоту донесения требуемой информации до спортсменов, экспериментальной группы, что нельзя сказать о контрольной группе, спортсмены долго не могли выполнить поставленную задачу. Опрос спортсменов также подтвердил результативность предложенной методики. Спортсмены экспериментальной группы акцентировали своё внимание, на начальном этапе, на каждом элементе, в конце получая желаемый результат, а спортсмены контрольной группы видели конечный результат не акцентируя внимание на элементах техники, что приводило к неправильному пониманию и значительным ошибкам, увеличивая время технической подготовки.

Литература

1. Живодеров, А.В. Лёгкие гири как средство развития функциональной выносливости у спортсменов гиревиков / А.В. Живодеров, И.М. Евдокимов, И.Д. Павлов, В.А. Живодёров // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 8 (210). – С. 93–96.
2. Живодёров, А.В. Комплексный подход, как система достижения результатов в гиревом спорте / А.В. Живодеров, И.М. Евдокимов, В.А. Живодёров, Е.С. Горовенко // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 9 (211). – С. 133–136.
3. Подскоцкий, Б.Е. Предупреждение отклонений в состоянии здоровья юношей, занимающихся тяжёлой атлетикой / Б.Е. Подскоцкий // Тяжё-

лая атлетика: учебник. – Москва: Физкультура и спорт, 1971. – С. 68–76.

4. Пономарев, В.Н. Атлетизм / В.Н. Пономарёв, Ю.А. Богащенко. – Красноярск: Кн. издво, 1991. – 253 с.
5. Ратов, И.П. Биомеханические черты спортивного мастерства: научно-методическое пособие / И.П. Ратов; Всерос. научно-исследоват. ин-т физ. культуры. – Москва: [б.и.], 1971. – 80 с.

STEPS OF FORMATION OF EQUIPMENT IN KETTLEBELL LIFTING AT THE STAGE OF INITIAL SPORTS SPECIALIZATION

Zhivoderov A.V., Evdokimov I.M., Bareeva D.R., Evgeniy S.G.

St. Petersburg State University of Veterinary Medicine, St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Military Institute of Physical Culture of the Ministry of Defense of the Russian Federation

One of the main components of the training process, in any sport, throughout the entire sports career, especially at the stage of initial sports specialization, is the construction, and further improvement, of sports and technical training. Judging from the point of view of the complexity of movement, in the technique of kettlebell lifting, at first glance it seems there is nothing difficult. The view from this point of view is wrong. Nuances, they contain the essence of the ease

and ease of performing exercises. In the technique of competitive kettlebell exercises, as in other sports, there are many subtleties on which the overall picture of movements depends. Learning competitive movements in kettlebell lifting by elements, paying attention to the nuances will reduce time and increase efficiency. The correctness of the stages and sequence of studying the technique will allow athletes to form a muscular conceptual apparatus “culture of movement” in the shortest period of time, and coaches to systematize the program of the training process. The study of the technique of competitive movements in kettlebell lifting is a push, a push on a long cycle, a jerk is proposed to be performed by elements, each element separately, until the skill is formed, subsequently combining the disparate elements into a single structured movement.

Key words: technique, kettlebell lifting, training process, initial sports specialization.

References

1. Zhivoderov, A.V. (2022), Light kettlebells as a means of developing functional endurance in kettlebell athletes, Vol. 210, No 8.
2. Zhivoderov, A.V. (2022), An integrated approach as a system for achieving results in kettlebell lifting, Vol. 211, No 9.
3. Podskotsky B.E. (1971), “Prevention of deviations in health condition of young men engaged in heavy athletics”, in book Weightlifting: tutorial, physical Education and sport, Moscow, pp. 68–76.
4. Ponomarev, V.N. (1991), Athleticism, “Book publishing house”, Krasnoyarsk.
5. Rатов, I.P. (1971), Biomechanical characteristics of sportsmanship: methodological textbook, VNIIFK, Moscow.

Приоритетные методы формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе дистанционного формата обучения китайскому языку

Кабаргина Наталья Викторовна,

аспирант, педагог Центра дополнительного образования
Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский
университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»
E-mail: nkabargina@list.ru

Перспективы развития социокультурных и образовательных связей между Россией и Китайской Народной Республикой безусловно актуализирует тему статьи. В этом плане особый интерес представляет лингводидактическое обеспечение процесса реализации контактов новых поколений двух стран. Цель исследования в статье: обобщение приоритетных методов формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе дистанционного формата обучения китайскому языку. Для достижения цели исследования использовались следующие методы: контент-анализ научной литературы по проблеме, изучение и анализ педагогического опыта, в том числе, авторского, включенное наблюдение, опрос, систематизация результатов исследования. В итоге сделан вывод о значимости коммуникативного и интерактивных методов формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе дистанционного формата обучения китайскому языку, а также мультимедийных образовательных технологий. Изучение образовательной практики формирования коммуникативной компетенции у младших школьников и научно-методических исследований по рассматриваемой проблеме позволило определить основные этапы дистанционного формата обучения китайскому языку младших школьников. Полученные результаты могут быть опорой для полноценного решения проблем в теории и методике преподавания иностранных языков и культур.

Ключевые слова: методы формирования коммуникативной компетенции, младшие школьники, дистанционный формат обучения, китайский язык, интерактивные методы, мультимедийные образовательные технологии.

Введение

Настоящая работа посвящена изучению приоритетных методов формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе дистанционного формата обучения китайскому языку на основе анализа и обобщения педагогического опыта преподавателей китайского языка г. Москвы, а также автора статьи в системе дополнительного образования (СДО), соответствуя актуальным направлениям лингводидактических исследований. Обращение к проблеме изучения приоритетных методов формирования коммуникативной компетенции по китайскому языку у младших школьников в процессе дистанционного формата обучения, в СДО, обусловлено тем, что китайский язык в современном мире являются мощным ресурсом в организации межкультурного общения и взаимодействия между Россией и Китайской Народной Республикой (КНР), позволяющим осуществлять направленное воздействие на развитие образовательных и культурных связей, что обуславливает актуальность темы статьи. В настоящее время научные исследования отечественной лингводидактики свидетельствуют об огромном интересе к вопросам преподавания восточных языков, в частности, китайского. Цель настоящего исследования важна, поскольку именно на уровне начального общего образования формируются первичные знания, умения и навыки по четырем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). Полагаем, что рассмотрение приоритетных методов формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в нашем исследовании значимо для оптимизации процесса дистанционного формата обучения китайскому языку.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования

В исследовании приоритетных методов формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе дистанционного формата обучения китайскому языку нами были использованы отечественные и зарубежные источники. Так, в работе М.И. Варакиной и Е.С. Трофимовой описаны структура и содержание начального этапа обучения китайскому языку в школе (Варакина, Трофимова, 2018: 47–52). В.Ю. Вербицкая, Е.Л. Глебова и В.А. Остапова анализируют психолого – педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников (Вербицкая, Глебова,

Остапова, 2020:305–308). По мнению К.А. Давыдовой, «использование видеоматериалов способствует эффективному обучению фонетике, грамматике и лексике китайского языка на начальном этапе обучения в школе» (Давыдова, 2023:101). Ю.А. Иванова предлагает учитывать обязательные этапы формирования фонетических навыков при обучении китайскому языку в начальной школе (Иванова, 2022:129–136). О.А. Масловец и Е.А. Москаленко обозначают взаимосвязанное обучение лексике и грамматике китайского языка как эффективное условие развития коммуникативной компетенции учащихся младших классов при соблюдении принципов: речевой направленности учебного процесса; индивидуализации обучения; ситуативности; новизны и функциональности (Масловец, Москаленко, 2014:115–120). Позже О.А. Масловец были разработаны основы теории и практики обучения китайскому языку в вузе и в школе, где автор подробно описал технологию обучения различным аспектам языка (произношение, лексика, иероглифика, грамматика), а также продуктивным видам речевой деятельности (говорение, письмо), ею было отмечено, что «существует специфика преподавания китайского языка в рамках коммуникативного подхода и особые требования к программно-методическому обеспечению образовательного процесса» (Масловец, 2020:14). М.Э. Рябова описывает в своей работе тенденции и перспективы образования в век цифровизации, которые важны при анализе дистанционного формата обучения младших школьников (Рябова, 2022:123–129). К.С. Шахаб рассматривает актуальные вопросы методики преподавания китайского языка для учащихся младшей школы (Шахаб, 2019:310–317). А.Н. Щукин обобщает современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам, акцентируя внимание на важности коммуникативного и интерактивных методов формирования коммуникативной компетенции обучающихся, а также мультимедийных образовательных технологий (Щукин, 2013:188). О.Н. Ясаревская трактует коммуникативную компетенцию обучающихся как основу иноязычной коммуникативной компетенции, где «коммуникативная компетенция – это способность и готовность учащихся осуществлять как непосредственное общение, так и опосредованное (чтение с пониманием, письмо), умение передать свои мысли средствами иностранного языка согласно ситуации» (Ясаревская, 2015:180). Dong Xiaobo считает, что «развитие межкультурной коммуникативной компетенции в китайском языке требует учета культурных различий и традиций при его изучении» (Dong Xiaobo, 2009:23). Han Yueqin проведено исследование теории и практики формирования межкультурной коммуникативной компетенции у изучающих китайский язык Han Yueqin (, 2013:5–12). Анализ вышеуказанных источников позволяет сделать вывод о необходимости дополнительного исследования приоритетных методов формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе дистанционного формата обучения китайскому языку, поскольку зачастую они рассматриваются разрозненно друг от друга.

Материалы и методы

Источником исследуемого материала послужили изучение и анализ педагогического опыта преподавателей китайского языка г. Москвы, в том числе, авторского, в качестве педагога в Центре дополнительного образования Института иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», а также репетитора китайского языка на российском сервисе поиска специалистов – profi.ru. Для достижения цели исследования использовались следующие методы: контент-анализ научной литературы по проблеме, изучение и анализ педагогического опыта, включенное наблюдение, опрос, систематизация результатов исследования. Отбор и организация содержания дистанционного формата обучения китайскому языку младших школьников для формирования коммуникативной компетенции осуществлялись на основе реализации следующих принципов: практическая ориентация содержания обучения, его коммуникативная и культурологическая направленность, языковая системность и сознательность в обучении, вариативность, мобильность, минимизация содержания, его концентрическая организация; учет психолого-педагогических и методических особенностей обучения младших школьников и объективных трудностей, возникающих при изучении младшими школьниками китайского языка; учет родного языка и родной культуры обучающихся; целостность дидактической системы, методическая обоснованность и целесообразность использования ее компонентов – от простого к сложному. Содержание коммуникативной компетенции при изучении китайского языка на начальном этапе реализуется посредством освоения основных видов речевой деятельности учащихся: аудирование, говорение, чтение и письмо. Основной целью обучения китайскому языку в начальной школе является формирование коммуникативной компетенции, позволяющей общаться с носителями китайского языка. Были использованы коммуникативный и интерактивные методы формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе дистанционного формата обучения китайскому языку, а также мультимедийные образовательные технологии. Процесс дистанционного формата обучения китайскому языку младших школьников в целях формирования коммуникативной компетенции включал *четыре этапа*: мотивационный подготовительный этап репродукции иноязычной речи; первичное продуцирование иноязычной речи; выполнение коммуникативных заданий и упражнений по четырем видам речевой деятельности; контроль беглой иноязычной речи и ее интенсификация.

Мотивационный подготовительный этап репродукции иноязычной речи

На данном этапе перед педагогом стоит основная задача – мотивировать детей к освоению изучаемых тем в соответствии с содержанием обучения

(семья, дом, животные и т.д.). Здесь целесообразно использовать слайды, анимационные фрагменты, отрывки из мультфильмов и детских передач, тематические иллюстрации.

Приведем пример коммуникативного задания на соответствие активного лексического запаса, представленного на рисунке 1: заполните пустые клеточки словами, данными под картинкой, таким образом, чтобы они соответствовали цветам.

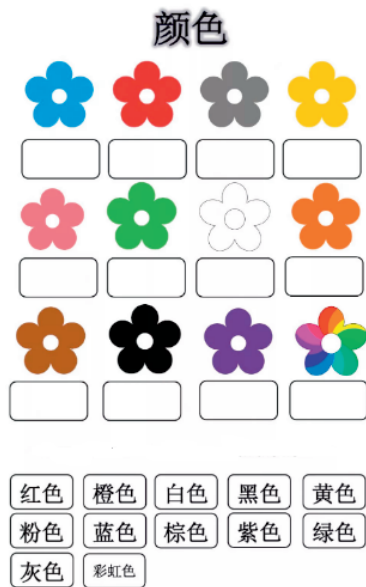


Рис. 1. Коммуникативное задание на соответствие заданной лексики.

Первичное продуцирование иноязычной речи

На данном этапе вводятся новые лексические единицы, а также активизируется словарный запас по изучаемой теме, где применяется ситуационное обучение, играющее важную роль в овладении коммуникативной компетенцией. При работе с текстами на китайском языке сначала размещаются соответствующие изображения, видео и другие материалы, в некоторых случаях подбирается музыкальное сопровождение, различные визуальные и звуковые эффекты, которые должны вызвать у учащихся эффект погружения в аутентичную языковую среду. Второй этап построен с максимальным использованием интерактивных и мультимедийных образовательных технологий. Приведем пример коммуникативного задания на описание картинку по образцу, представленного на рисунке 2: опишите картинку по образцу.

jīn tiān wǔ yuè wǔ hào xīng qī
今天五月五号，星期
六。jīn tiān xià yǔ bù lěng tā
今天下雨，不冷。她
chuān chèn shān hé qún zi
穿衬衫和裙子。



Рис. 2. Коммуникативное задание на описание картинку по образцу

На этапе первичного продуцирования иноязычной речи важно использование следующих методических приемов: прослушивание песен, коротких стихов, различные игры, моделирование типичных и адекватных младшему школьному возрасту коммуникативных ситуаций.

Выполнение коммуникативных заданий и упражнений по четырем видам речевой деятельности

Например, предлагается прослушать стихотворение, песню, повторить вслух за диктором, затем восстановить пропущенные слова или расставить слова в правильном порядке.

大汽车, gāng tíng 下, 上 lái yíwèi 老妈妈 老妈妈 niánjì 大, 我 bǎ zuòwèi ràng gěi 她。	大 , ... tíng 下 上 lái 老妈妈 我 bǎ ràng gěi 她。	gāng 汽车 tíng 下, yíwèi 老 lái 妈 妈. niánjì 老妈妈 大, 我 bǎ zuòwèi ràng gěi 她。
---	---	--

Использование как статичных, так и интерактивных ситуативных картинок в дистанционном формате обучения имеет ряд преимуществ: обеспечивается многократное повторение лексических единиц, словосочетаний; решаются различные речевые задачи (одни говорят, другие слушают); в иноязычной речи реализуются естественные коммуникативные ситуации для реального общения. Подчеркнем, что от правильности овладения тонов китайского языка напрямую зависит результат обучения и эффективность овладения коммуникативной компетенцией. В младших классах большое внимание уделяется фонетике. Целесообразно начинать уроки с фонетической зарядки, так как навыки в этой области становятся устойчивыми лишь при постоянной работе над произнесением. Для понимания важности правильного произнесения тонов, целесообразно использовать пары слов с различными тонами: 书 shū – 树 shù; 马 mǎ – 骂 mà; 猫 māo – 毛 máo и т.п. В ходе проведения фонетической зарядки, а также последующей речевой разминки, кроме стандартных вопросов о дате, времени и т.д., целесообразно предлагать вопросы, которые связаны с изучаемой темой, на-

пример, погода, хобби, досуг, спорт (今天是什么季节? 你喜欢不喜欢今天的天气?, 你最喜欢的季节是什么?, 你 5 喜欢运动吗?, 你常常做什么运动? 你会不会游泳? 你的朋友喜欢踢足球吗? и т.п.). В этом плане эффективно зарекомендовали себя такие методические приемы как: активное прослушивание звукозаписей с рифмовками, песенками, считалками, мини-стихами, короткими ситуативными диалогами, которые должны быть связаны с изучаемой темой. Они в полной мере способствуют правильному формированию фонематического и интонационного слуха у младших школьников. Целесообразно уделять повышенное внимание в обучении китайскому языку младших школьников развитию произносительных навыков. С той целью широко используются интерактивные доски с карточками и разнообразные фонетические таблицы, которые обеспечивают возможность более эффективно запоминать детям тоны слов китайского языка. Используемые в процессе обучения фонетические таблицы следует разрабатывать на основе уже изученной лексики, это позволяет не только тренировать произношение, но и способствует эффективному закреплению и повторению изученных лексических единиц. Пример фонетического упражнения на тренировку изученной лексики представлен на рисунке 3.



Рис. 3. Фонетическое упражнение на тренировку изученной лексики.

Наибольшее внимание на этапе выполнения коммуникативных заданий и упражнений по четырем видам речевой деятельности уделяется распознаванию и воспроизведению звуков, слогов, впоследствии коротких слов китайского языка. Данный этап должен быть завершён переходом к простым предложениям и коротким диалогам. Обучение иероглифическому письму осуществляется параллельно обучению речи в рамках метода устного опережения (先语后文的方法) и метода частичного замещения иероглифов звукобуквенным алфавитом пиньинь (拼音 汉字交叉出现的方法) на начальном этапе обучения. В связи с этим в первый год обучение устной речи и иероглифическому языку идёт отдельно для того, чтобы иероглифическое письмо и, соответственно, чтение иероглифических текстов не тормозили формирование умений устной речи обучающихся. Толкование иероглифического знака как целостного образа подразумевает использование запоминания готовых или собственных ассоциаций из иероглифического знака. Этот подход основан на использовании следующих методических приемов в обучении: иероглифическое письмо; актива-

ция эйдетической (образной) памяти; запоминание иероглифического знака с помощью мнемотехники; техника ассоциативных цепочек со сквозным сюжетом; пиктографический метод запоминания иероглифов. При поэтапном включении разных механизмов памяти можно увеличить эффективность овладения иероглифическим письмом. Например, учебный материал строится на методе частичного замещения иероглифов транскрипцией (拼音汉字交叉出现的方法) в третьем – четвертом классах, при этом вся лексика, которую обучающиеся уже умеют писать иероглифами, записывается иероглифами, остальной языковой материал они продолжают записывать с помощью букв алфавита.

Контроль беглой иноязычной речи и ее интенсификация

На четвертом этапе целесообразно ставить реальные коммуникативные задачи и осуществлять контроль по следующим параметрам: усвоение приветственных и прощальных фраз, обращений к друзьям, родителям, педагогу; понимание простых повествовательных, вопросительных и побудительных предложений; умение оперировать указанными выше видами предложений в беглой иноязычной речи; умение оперировать клешированными выражениями вежливости. Важно постепенное ознакомление с китайскими именами, названиями стран, городов, китайскими праздниками и традициями. Активный лексический запас по китайскому языку в ходе контроля беглой иноязычной речи у младших школьников должен содержать: правила хорошего тона, фразы вежливости; простые имена собственные на китайском языке; формы обращений к незнакомым людям; обязательную лексику по теме «семья»; названия детских игр. К концу первого года обучения дети должны уметь вести этикетные диалоги в ситуации бытового общения, воспринимать на слух и понимать элементарную речь учителя в рамках тематики содержания обучения и одноклассников на уроке, а также фразы и небольшие тексты в аудиозаписи, построенные на изученном языковом материале.

Таким образом, эффективное формирование коммуникативной компетенции у младших школьников на четырех этапах дистанционного формата обучения китайскому языку целесообразно строить на основе использования коммуникативного и интерактивных методов, а также мультимедийных образовательных технологий.

Заключение

По итогам работы проведено обобщение приоритетных методов формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе дистанционного формата обучения китайскому языку на основе изучения и анализа отечественного педагогического опыта, в том числе, авторского в системе СДО России. Доказана важность коммуникативного и интерактивных методов формирования коммуникативной компетенции у младших

школьников в процессе дистанционного формата обучения китайскому языку, а также мультимедийных образовательных технологий. Обозначен основной принцип обучения младших школьников китайскому языку – от простого к сложному. Уточнены компоненты содержания дистанционного формата обучения для эффективного формирования коммуникативной компетенции по китайскому языку младших школьников в СДО, которые включают: языковые и речевые знания, умения и навыки, позволяющие овладеть коммуникативной компетенцией при изучении китайского языка; лингвистический и текстовый материал, на базе которого происходит овладение различными видами речевой деятельности; комплекс упражнений, направленный на реализацию вышеперечисленных компонентов содержания дистанционного формата обучения китайскому языку младших школьников в СДО. Процесс дистанционного формата обучения китайскому языку младших школьников в целях формирования коммуникативной компетенции можно разделить на четыре этапа: мотивационный подготовительный этап репродуцирования иноязычной речи, первичное продуцирование иноязычной речи, выполнение коммуникативных заданий и упражнений по четырем видам речевой деятельности, контроль беглой иноязычной речи и ее интенсификация.

Литература

1. Варакина, М. И., Трофимова, Е.С. Обучение китайскому языку в школе: начальный этап / М.И. Варакина, Е.С. Трофимова // Международный форум восточных языков и культур. Актуальные вопросы преподавания китайского и других восточных языков в XXI веке: Сборник статей и докладов участников форума, Казань, 26–28 апреля 2018 года. – Казань: Издательство «Фэн» Академии наук Республики Татарстан, 2018. – С. 47–52.
2. Вербицкая, В. Ю., Глебова, Е.Л., Остапова, В.А. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников на уроках / В.Ю. Вербицкая, Е.Л. Глебова, В.А. Остапова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: Сборник трудов Двадцать седьмой международной научно-практической конференции, Белгород, 10 февраля 2020 года. – Белгород: ООО ГиК, 2020. – С. 305–308.
3. Давыдова, К.А. Использование видеоматериалов для эффективного обучения фонетике, грамматике и лексике китайского языка на начальном этапе обучения в школе / К.А. Давыдова // Язык и культура в глобальном мире. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство «ЛЕМА», 2023. – С. 101–105.
4. Иванова, Ю.А. Формирование фонетических навыков в рамках обучения китайскому языку в начальной школе / Ю.А. Иванова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 6–1. – С. 129–136.
5. Масловец, О. А., Москаленко, Е.А. Взаимосвязанное обучение лексике и грамматике китай-

ского языка как эффективное условие развития коммуникативной компетенции учащихся младших классов / О.А. Масловец, Е.А. Москаленко // Россия и Китай: аспекты взаимодействия и взаимовлияния: Материалы VI заочной Международной научно-практической конференции, Благовещенск, 27–30 апреля 2014 года / под ред. Н.Л. Глазачевой, О.В. Залесской. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2014. – С. 115–120.

6. Масловец, О.А. Основы обучения китайскому языку в вузе и в школе: теория и практика/О.А.Масловец. – Москва.: Издательский дом «ВКН», 2020. – 266с.
7. Рябова, М.Э. Тенденции и перспективы образования в век цифровизации / М.Э. Рябова // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2022. – № 6. – С. 123–129.
8. Шахаб, К.С. Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка для учащихся младшей школы / К.С. Шахаб // Китайско-белорусские языковые, литературные и культурные связи: история и современность: материалы международной научной конференции, Минск, 17–18 мая 2019 года / отв. ред. Н.Н. Хмельницкий. – Минск: Белорусский государственный университет, 2019. – С. 310–317.
9. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А.Н. Щукин. – Издательство «Филоматис» – Москва, 2013. – 188 с.
10. Ясаревская, О.Н. Коммуникативная компетенция – основа иноязычной коммуникативной компетенции / О.Н. Ясаревская // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 1, № 6(28). – С. 178–183.
11. Dong, Xiaobo. Cultural differences and cultivation of cross-cultural communicative competence in Chinese FLT / Dong Xiaobo // International Education Studies. – 2009. – Vol. 2, Iss. 2. – PP. 22–25.
12. Han, Yueqin. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners / Han Yueqin // Cross-Cultural Communication. – 2013. -Vol. 9, Iss. 1.-PP. 5–12.

PRIORITY METHODS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING CHINESE LANGUAGE

Kabargina N.V.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Prospects for the development of socio-cultural and educational ties between Russia and the People's Republic of China certainly update the topic of the article. In this regard, of particular interest is the linguo-didactic support of the process of implementing contacts between new generations of the two countries. The purpose of the study in the article is to generalize the priority methods for the formation of communicative competence among younger students in the process of distance learning the Chinese language. To achieve the goal of the study, the following methods were used: content analysis of scientific literature on the problem, study and analysis of pedagogical experience, including the author's, participant observation, survey, systematization of research results. As a result, a conclu-

sion was made about the importance of communicative and interactive methods for the formation of communicative competence in younger students in the process of distance learning the Chinese language, as well as multimedia educational technologies. The study of the educational practice of the formation of communicative competence in junior schoolchildren and scientific and methodological research on the problem under consideration made it possible to determine the main stages of the distance format of teaching Chinese to junior schoolchildren. The results obtained can be a support for a complete solution of problems in the theory and methodology of teaching foreign languages and cultures.

Keywords: methods of forming communicative competence, younger schoolchildren, distance learning format, Chinese language, interactive methods, multimedia educational technologies.

References

1. Varakina, M.I., Trofimova, E.S. Teaching Chinese at school: the initial stage / M.I. Varakina, E.S. Trofimova // International Forum of Oriental Languages and Cultures. Current issues in teaching Chinese and other oriental languages in the 21st century: Collection of articles and reports of forum participants, Kazan, April 26–28, 2018. – Kazan: Publishing House “Fen” of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, 2018. – P. 47–52.
2. Verbitskaya, V. Yu., Glebova, E.L., Ostapova, V.A. Formation of communicative competence of junior schoolchildren in the classroom / V. Yu. Verbitskaya, E.L. Glebova, V.A. Ostapova // Science and education: domestic and foreign experience: Collection of proceedings of the Twenty-seventh International Scientific and Practical Conference, Belgorod, February 10 2020. – Belgorod: LLC GiK, 2020. – P. 305–308.
3. Davydova, K.A. Using video materials for effective teaching of phonetics, grammar and vocabulary of the Chinese language at the initial stage of schooling / K.A. Davydova // Language and culture in the global world. – St. Petersburg: LEMA Publishing House LLC, 2023. – P. 101–105.
4. Ivanova, Yu.A. Formation of phonetic skills as part of teaching Chinese in elementary school / Yu.A. Ivanova // Questions of pedagogy. – 2022. – No. 6–1. – pp. 129–136.
5. Maslovets, O. A., Moskalenko, E.A. Interconnected teaching of vocabulary and grammar of the Chinese language as an effective condition for the development of communicative competence of primary school students / O.A. Maslovets, E.A. Moskalenko // Russia and China: aspects of interaction and mutual influence: Materials of the VI Correspondence International Scientific and Practical Conference, Blagoveshchensk, April 27–30, 2014 / ed. N.L. Glazacheva, O.V. Zaleskaya. – Blagoveshchensk: Blagoveshchensk State Pedagogical University, 2014. – P. 115–120.
6. Maslovets, O.A. Fundamentals of teaching Chinese at university and school: theory and practice / O.A. Maslovets. – Moscow: Publishing house “VKN”, 2020. – 266 p.
7. Ryabova, M.E. Trends and prospects of education in the age of digitalization / M.E. Ryabova // Scientific works of the Moscow Humanitarian University. – 2022. – No. 6. – P. 123–129.
8. Shahab, K.S. Topical issues of methods of teaching Chinese for primary school students / K.S. Shahab // Chinese-Belarusian linguistic, literary and cultural relations: history and modernity: materials of the international scientific conference, Minsk, 17–18 May 2019 / resp. ed. N.N. Khmelniitsky. – Minsk: Belarusian State University, 2019. – P. 310–317.
9. Shchukin, A.N. Modern intensive methods and technologies for teaching foreign languages / A.N. Shchukin. – Philomatis Publishing House – Moscow, 2013. – 188 p.
10. Yasarevskaya, O.N. Communicative competence is the basis of foreign language communicative competence / O.N. Yasarevskaya // XXI century: results of the past and problems of the present plus. – 2015. – T. 1, No. 6(28). – pp. 178–183.
11. Dong, Xiaobo. Cultural differences and cultivation of cross-cultural communicative competence in Chinese FLT / Dong Xiaobo // International Education Studies. – 2009. – Vol. 2, Iss. 2. – PP. 22–25.
12. Han, Yueqin. Research on fostering intercultural communication competence of foreign language learners / Han Yueqin // Cross-Cultural Communication. – 2013. – Vol. 9, Iss. 1. – PP. 5–12.

Обучение формам литературного театра на основе воплощения патриотического материала в музыкально-поэтической композиции средствами условного театра

Князькина Наталья Хуснулловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры театрального искусства и социокультурных процессов Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского
E-mail: nkayz@mail.ru

В статье подробно изучена и проанализирована информация о формах литературного театра советского периода. Проведен сравнительный анализ реалистического и условного театров. Определена драматургическая ткань литературной постановки: стихи омских поэтов и участников СВО, проза писателей России, письма с фронта, художественные номера (патриотические песни), фото-, видео сюжеты. Обозначена цель литературного театра: формирование гражданской позиции и патриотическое развитие среди исполнителей и зрителей. Исследованы способы существования актера-чтеца в литературном театре. Разработано творческое задание для самостоятельной работы в виде таблицы плана для изучения студентами содержания в ходе создания литературной композиции. Сделаны выводы о том, что возрождение форм литературного театра в ходе воплощения патриотического репертуара приведет к развитию гражданских чувств у молодежи.

Ключевые слова: «истоки л.т.», «драматургическая ткань л.т.», «инструменты поэтической композиции», «творческое задание», «цель литературного театра».

Литературный театр, его формы и жанры отличается значительная мера условности, как правило, оборудование сцены минимально, мизансцены – не многочисленны и появляются они вместе с рождением мысли автора; пластика, танец, жест так же не навязчивы – употребляются дозировано в соответствии с развитием словесного действия; действия чтецов похожи на силуэтные зарисовки в пространстве сцены. Литературный жанр театра можно отнести к внешней статичности зрелища, ансамбль чтецов работает в лаконичной манере осмысленной подачи текста. Обучение формам литературного театра позволит студентам актерских курсов овладеть словесным действием при чтении программных произведений прозы и поэзии.

Литературные формы театра берут свои истоки в драматическом театре, это условно-поэтическое направление связано с воплощением поэтической драмы.

Второй исток – звучащее художественное слово, в недрах которого возникает извечное, тяготеющее к жесту, то есть появляется слияние искусства чтеца, рассказчика, с искусством актера. От чтеца также требуется включать в свою работу пластику, движение, а также осваивать сценическое пространство. В 70-е годы на драматической площадке появился опыт сценической интерпретации романа или повести, то есть возник литературный театр, его еще называли телевизионным театром. Появляется понятие «инсценизация» прозы и поэзии в сценических условиях с сохранением автора. В сценической драматургии такой постановки действует принцип «эффект присутствия автора», это значит, что логика поведения действующих исполнителей на сцене всегда сопровождается точкой зрения автора на происходящие события.

Третий исток – возник благодаря В.Н. Яхонтову, создавшему литературный монтаж, литературно-поэтический спектакль и театр одного актера. Он открыл жанры моноспектакля (литературно-поэтический спектакль с одним актером), среди его современников особенно активно развивалось литературно-поэтическое направление, как с участием одного актера, так и с коллективом исполнителей. Главная позиция этого театра – связь с поэзией, отражение сценической жизни по законам поэзии. В этом театре преобладает лит-монтажная драматургия и театрализация, включающая следующие позиции: неоднозначное сочетание искусства драмы, художественного слова с элементами историко-литературного анализа.

Большую роль в развитии театра поэтического представления играет синтез выразительных средств различных видов искусств, таких как – драматическое, художественное слово, музыка, пантомима, хореография, визуальные средства. Театральный педагог О.М. Итина отмечает в своей статье, что поэтические представления всегда находили опору в подборе репертуара на «литературу высокого идейно-художественного уровня, отличающуюся глубиной постановки философско-нравственных проблем (поэзия, лиро-драма, проза, эпистолярные жанры)» [1, с. 5]. Многие преподаватели словесности стремятся брать в работу произведения выдающихся классиков: Пушкина, Лермонтова, Горького, Тургенева и других. Это происходит потому, что «в творчестве художников-классиков перед нами – мощные, универсальные художественные миры со своими поэтическими системами, со своим самобытным миропереживанием, с богатейшими структурными, темпоритмическими, интонационными возможностями» [2 с.19]. Действительно на ранних курсах сначала осваиваются писатели-классики, открывающие полноценную жизнь художественного слова.

Работая с современными авторами, важно – правильно прочитать автора и через него найти свое осмысление мира, и выработать свое отношения к проблемам, волнующим сегодня наше общество. Для педагогов речевых дисциплин является первостепенной задачей: выбрать актуальный (классический, либо современный) репертуар для коллективной работы и найти соответствующий сценический облик постановки. На наш взгляд, надо изучить, незаслуженно забытые сценические формы (литературного театра) советского периода. Например, разновидности представлений, спектаклей, композиций, зарисовок, монтажей, программ (табл. 1).

Таблица 1. Формы и разновидности литературных постановок

Формы литературных постановок	Разновидности литературных форм
Представления	– поэтическое представление – литературное представление – литературно-поэтическое представление
Спектакли	– моноспектакль – литературный спектакль двух актеров – коллективный литературный спектакль – литературно-поэтический спектакль (коллективный)
Композиции	– литературно-музыкальная композиция – музыкально-поэтическая композиция
Зарисовки	– поэтическая зарисовка – литературная зарисовка
Монтажи	– литмонтаж – литературно-поэтический монтаж
Программы (несценические, камерные)	– устный рассказ – литературная программа

В этих формах успешно существуют разнообразные способы сценического существования. По сути, происходит активная театрализация литературного зрелища. «Разрушается стереотип сложившихся представлений о литературном театре поэзии как статичном, чисто разговорном» [1, с. 6]. Надо отметить, что театральная условность в литературном театре обогащается новыми технологиями, она изменяется по мере изменения самой современной жизни. Допустим, в наше время развитых зрелищных технологий, приемы прошлого могут показаться сегодня однозначными, заземленными, несколько бытовыми или маловыразительными. Оживить старую форму – это вопрос решаемый, нужна фантазия педагога и студентов. Необходимо изучить учебные тексты, понять мысль автора «закодированную» в тексте поэтического произведения и выстроить материал по законам композиции, а выразительные средства, как правило, рождаются на репетициях. Насущная задача, поэтической постановки, – не превращать её в «бытовое действие», не перегружать атрибутами драматического спектакля. Главные инструменты поэтической композиции: актуальность, лаконизм, условность, образность, ритмичность, «напевность».

В современной поэзии содержится богатый материал, в котором есть ответы на многие вопросы нового поколения. Литературный театр нуждается также в зрителе, готовом к восприятию, сопереживанию, к подлинному контакту, к совместному размышлению о насущных проблемах страны. Такой зритель, как правило, к концу представления становится «своим» и может стать носителем авторской мысли в социальной среде. Не секрет, что среди молодых людей не достаточно сформированы духовно-нравственные убеждения, в основе которых должны лежать любовь к своей стране, ее традициям, истории и культурным ценностям. Печально, что представители культуры, и среди них некоторые писатели и поэты, в переломный для страны момент «пафосно и открыто» предали и свой народ, и свою Родину. Ирина Горелова (1977)

Купившись на бисер и бусы,
Дорогами не простыми
От нас уезжает мусор.
Те, кому не нужна Россия.
Себя, убедив в инстаграме,
Что русским быть нынче – тьфу,
Бегут псевдо-россияне
Из чатиков тёплых во тьму... [3, с. 22].

Известный поэт современности Юрий Перминов точно отражает современную ситуацию: «Восемь лет эта «интеллигенция» в упор не видела горе и боль Донбасса, равнодушно реагировала на сожжение людей в Одессе, на бомбардировку Луганска, на обстрелы Мариуполя, на самовещину садистов из карательных батальонов, на нацистские марши на свастики, на зиги» [3, с. 9]. Сегодня ценностью, на вполне правдивых примерах, воспитывать у молодежи гражданские чувства, направ-

ленные на стремление защищать интересы своего народа, часто жертвуя своими, ради государства, ради своей Родины.

Жанр литературного театра и сегодня привлекает преподавателей сценической речи, они изучают со студентами не только великие классические произведения, от Пушкина до Рождественского, а также знакомят актеров с поэтами-патриотами современности. Например, показателен в этом плане, сборник поэзии и прозы «Координаты СВОим» 30.06.2023. Эта работа, поможет нашим студентам развиваться в атмосфере патриотического направления. Редактор-составитель книги Ю.П. Перминов решил собрать, в переломный момент нашей истории в период борьбы с мировым злом, сборник посвященный СВО. В него вошли произведения поэтов и писателей отражающие патриотические настроения авторов, искренне верящих в правоту нашей Родины и неизбежность российского противостояния неонацизму. На первой странице книги слова Великого Князя Александра Невского «Не в силах Бог, а в правде». Эта поэзия должна помочь молодым людям разобраться, прежде всего, в истинных целях СВО. Среди материалов сборника, размещены также стихи наших земляков омичей, которые отдали свои жизни за победу над злом. Эти стихи действительно представляют фундамент современного сознания, школу духовности, нравственности наших граждан. Александр Дерюшев (1963)

Когда над Родиной нависли тучи
И недобитый возродился враг,
Мы припасли ответ на этот случай,
И пусть не стонут – если что не так...
Мы сохраняем Память и законы:
Своих Русь не бросала никогда
Мы все славяне – не для нас поклоны,
И наши парни победят всегда! (...)
Когда над Родиной нависли тучи
Ребята знают, что мы в доблесть верим,
И любим, и надеемся, и ждем!
И ничего, что мир пока потерян,
Мы с вами этот мир для всех вернем!
Когда над Родиной нависли тучи
Мы вспомним прежде – про то, что наших бьют!
И каждый пусть из нациков получит...
Пусть знают и боятся – к ним придут! [2, с. 31].

Этот ценный поэтический материал мы планируем воплотить в учебных музыкально-поэтических постановках условного театра.

Перейдем к исследованию понятия «условный театр». Во-первых с условным театром ассоциируется поэтическая драма или лиродрама. Надо отметить, что элементы условности проникают во все виды искусства. Творческий человек, воспроизводя жизнь, передает ее «через себя», через свое восприятие, через свое воззрение на мир, происходит отбор его личных впечатлений. Кроме того, его творение является результатом духовно-творческой деятельности, яркой работы воображения. Осмысливая явления действительности, художник переносит их на язык выбранного искусства. В театрализацию включа-

ются – сценическое пространство, микро мизансцены, элементы сценографии, трансформация предмета-реквизита. Благодаря театральной условности рождается продукт, значительно отличающийся от однозначного объекта жизни, действует прием обобщения.

Художественные обобщения в условно-поэтическом спектакле основываются на средствах образности: иносказание, метафора, гиперболы, аллегория, литота, гротеск, символика и т.п., в то время, когда в реалистическом театре все строится на реально-бытовых правдоподобных основаниях. По драматургической линии также есть расхождения, условный театр тяготеет к многозначной поэтической драматургии. Драматический театр основывается на прямом жизненном подобию и отражает в сценической жизни реальные формы самой жизни. Данные сравнения ведут нас к выбору различных трактовок сценических действий. Искусствовед Д.Н. Катыхова детально изучающая этот вопрос отмечает: «В театре прямого жизненного подобию – репродукция непрерывного во всех подробностях потока реальности, в условном – разорванность, намеренное членение действия на глазах у зрителей. Возникает цикл ассоциативно связанных между собой эпизодов, сцен, где действительность предстает метафорично, в «динамических сгустках»» [1, с. 9–10].

Для лучшего понимания в учебном процессе «условности» в литературном театре проведем сравнительный анализ (табл. 2).

Жанр литературная композиция представляет собой вид искусства звучащего слова, составленного из разнородного литературного материала на основе его группировки, где все подчинено главной идее художественного продукта. Составитель композиции, как правило, сам исполнитель, (или его учитель), вначале активно изучают автора, его творчество, а затем вскрывают подтекст произведения и чтец пропускает поток идей через себя. Самый значимый этап совместного творчества учителя и ученика состоит в периодическом «обговаривании» или «наговаривании» поэтической программы, именно в споре и диалоге может родиться истина. «Это интереснейшее дело – набросать, нафантазировать, сочинить, пусть эскизно, будущую программу, с тем чтобы в дальнейшем ее уточнить, детализировать» [4 с.14]. Далее происходит моделирование целого художественного явления, через отбор эпизодов, кусков, смысловых единиц литературного материала и построение частей композиции. Необходимый момент композиции – соблюдение архитектоники в построении целого, соотношение его частей, а также кусков и фрагментов авторского текста. По сути, происходит закрепление в этом процессе личного взгляда, на поставленные проблемы, самого рассказчика. Убежденность исполнителя показывает его профессиональный уровень, об этом в своих трудах отмечал К.С. Станиславский, он говорил, что настоящее искусство рождается в тот момент, когда «художник передает свою личную

индивидуальность, хотя бы и странную, но прочувствованную и искреннюю» [1, с. 17].

Таблица 2. Сценическое существование в условном и реалистическом театрах

Реалистический театр Драматический театр	Условный театр Литературный театр
- ход действия – повествовательно описательный, реально-бытовое правдоподобие	- ход действия – разорванность действий, ассоциативно связанных между собой
- действительность передается во всех подробностях в виде потока реальности	- действительность передается метафорично, в «динамических сгустках»
- информация подается объективно, но, как бы, помимо воли автора	- информация подается субъективно, зависит от воли автора, автор провоцирует процесс восприятия
- действие происходит в конкретной реальной атмосфере, в условиях прямых жизненных соответствий	- действие происходит либо в пустом пространстве сцены, либо с элементами сценографии на основе метафоры и символики
- объективно назревающий конфликт	- конфликт развивается по воле автора: монтаж эпизодов, контрапункт, образ конфликта
- воплощая драматургию, реалистический театр передает бытовой характер темы и сюжета	- воплощая драматургию, условный театр передает вне бытовой характер темы и сюжета, смысловую многозначность внешних событий
- правдоподобная реальность, протекающая в театральной условности, во времени и пространстве сцены	- фантазмагорическая реальность, протекающая в будущем, в условной среде – «вне времени и пространства»
- носитель конфликта в драме – герой, в своей истории, от зарождения в завязке, эмоционального накала в кульминации и до разрешения в развязке;	- движущая сила противоречий в поэзии, часто меняющиеся мысли автора, воплощение образа автора, выстроенное по законам композиции;
жанры основные: драма, комедия, трагедия – спектакль («мышление артиста ролью», «действия отдельных персонажей», «оценка действий отдельных персонажей»); – спектакль (трактовка режиссера авторской мысли, ансамбль актеров)	жанры: несценические и сценические – устный рассказ (вечер-рассказ), исполнительский цикл (составлен исполнителем, автором или поэтом); – литературная программа как несценический вариант («мышление артиста темой», оценка системы отношений»); – литературная композиция, как сценический вариант (автор, личность рассказчика);

Итак, отмечая личностное отношение исполнителя к литературному материалу, надо подчеркнуть, что главная роль отводится мировоззрению исполнителя способного выстроить акцент основной мысли, опуская при этом все второстепенное, информационное. Сигналом к работе над компо-

зицией, как правило, становится повышенный интерес к актуальной проблеме, либо составителя окрыляет открытие новой истины. Автор постановки начинает исследовать разноплановый материал на эту тему – художественный и документальный (поэзию, прозу, документ, письма, художественные номера). По сути, идет создание драматургии композиции – изучение и сопоставление фактов; поиск ответов на вопросы; вскрытие потаенных смыслов; композиционная организация частей. Позиции автора программы и чтеца непременно сливаются в единый путь, по которому движутся нравственные ценности духовно богатого конфликтного материала. Конечно, созданию литературной композиции предшествует период глубокого вхождения авторов в поэтический и документальный материал. И затем уже выстраивается цельное произведение, собранное на основе монтажа нескольких сюжетных линий. В ходе композиционного развития действия, авторы подводят зрителя к генеральной мысли всей постановки. Например, – «фашизм – противоестественен человечности, он уничтожает негодные народы во имя своей наживы и своего доминирования над людьми». Драматургическую ткань литературной композиции посвященной СВО могут составить: стихи омских поэтов и участников СВО, проза писателей России, письма с фронта, художественные номера (патриотические песни), фото-, видео сюжеты.

Существование актера на сцене в драматическом спектакле связано с глубоким внутренним проживанием. В работе чтеца «над текстом литературных произведений необходимо опираться на другие позиции: от видений, обстоятельств, задач – к ударениям, паузам и мелодике. Чем глубже вскрыт подтекст, тем ярче линия видения, чем точнее логика и последовательность действий, тем проще и вернее расстановливаются смысловые ударения, паузы, рождается естественная мелодика речи» [5, с. 58]. Может возникнуть закономерный вопрос, а где же эмоциональность исполнителя? Чтобы ответить, надо обратить внимание на творчество мастера художественного слова Я.М. Смоленского (1920–1996). Он как раз «убеждает и привлекает не броскостью красок, не бурей чувств», а сдержанностью красок, «одухотворенный рационализм», присущи, этому художнику. Современников великого чтеца поражал творческий покой Смоленского: «внутренняя несуетливость, собранность, позволяющая сразу ощутить себя хозяином положения», каждое слово у него «насыщено мыслью», музыкальностью, обостренным чувством ритма, ощущением «соразмерности частей» [6, с. 3–4]. Актерское существование чтеца, также связано с органичным чтением, возникающим непосредственно перед зрителем. Исполнитель прозы не декламирует, а читает естественным голосом, его чтение больше напоминает произвольную раскрепощенную беседу, лишённую всякой натянутости. Обращаясь в зал, рассказчик непринужденно передает хорошо усвоенный

книжный текст, непременно соблюдая авторский разговорный стиль. Чтецкий прием «заострение», его применение зависит от яркости поставленной задачи. Например, издевка, проверка, подозрение.

Таблица 3. План работы над воплощением литературной композиции средствами условного театра

Содержания плана литературной композиции	Работа исполнителя над реализацией плана
- истоки литературного театра;	Студенты осмысливают теоретический материал и самостоятельно заполняют таблицу
- высокий идейно-художественный уровень литературного материала;	Самостоятельная работа
- глубокие философско-нравственные проблемы в произведениях;	Самостоятельная работа
- актуальность современной проблематики;	Самостоятельная работа
- возрождение забытых сценических форм литературного театра;	Самостоятельная работа
- сравнительный анализ реалистического и условного театров;	Самостоятельная работа
- драматургическая ткань литературной композиции;	Самостоятельная работа
- театрализация литературного зрелища, театральная условность;	Самостоятельная работа
- инструменты поэтической композиции: актуальность, лаконизм, условность, образность, ритмичность, «напевность»;	Самостоятельная работа
- средства образности в условно-поэтическом спектакле;	Самостоятельная работа
- цель литературного театра – гражданская позиция и патриотическое развитие;	Самостоятельная работа
- способы существования актера в литературном театре;	Самостоятельная работа

При чтении стихов требуется от исполнителя так же поиск правдивости и естественности. Но поэзия – это особый род разговорного искусства. Основой поэтического слога является – ритмичность. «Тренировка ритмичности – чрезвычайно важный процесс освоения стихотворной речи. Ритм стиха будем определять как основную движущую силу стиха, его «музыкальную» энергию» [7, с. 61]. Вместе с тем, чтецу надо освоить гармоничное сочетание авторской мысли с музыкальной формой. Задача исполнителя освоить эти формы: «разговорный стих» и «напевный стих». Далее надо научиться умело, пользоваться «напевностью» стиха. Предлагаем некоторые правила при чтении поэтического произведения:

« – певучий голос, в противовес «крикливости»; напевность не должна переходить в монотонные завывания; – построение мелодической линии должно опираться на смысл каждого стиха, и вершины должны совпадать (логически или эмоционально) с наиболее весомыми, словами стиха; – мелодия не должна приобретать застывшего стандартного характера, но может изменяться от стиха к стиху, захватывая иногда несколько стихов; – преувеличенность интервалов, характерная для напевности, не должна быть чрезмерной» [8, 71].

Составленный рабочий план поможет актерам-исполнителям организовать свою работу по изучению вопросов воплощения художественного произведения в условиях сценической постановки литературного жанра (табл. 3).

Мы убеждены, что возрождение форм литературного театра – это позитивный своевременный педагогический акт в учебном процессе. Тем более что музыкально-поэтическая композиция, составленная на материалах отечественной поэзии 21 века, будет способствовать патриотическому воспитанию не только современного актера, а также зрителя (впоследствии несущего свою гражданскую позицию в социальную среду).

Литературный студенческий театр, должен нести идеи добра, любви, духовности, гармонии, осмысливать славные страницы нашей истории, а также раскрывать перед обществом зрителей острые проблемы современности. Целью литературного театра должно стать художественное осмысление важных жизненных вопросов, которое помогает человеку быстрее определить свою жизненную позицию и развить гражданское самосознание, ведущее к патриотическому развитию.

Литература

1. Катыхова Д.Н. Литературный театр. / М.: Сов. Россия, 1982. – 144 с. – (Б-ка «В помощь худ. самодеятельности» № 20. Искусство звучащего слова, Выпуск 25)
2. Сценическая речь. Теория. История. Практика: Коллективная монография. – СПбГАТИ, 2013. – 280 с.
3. Координаты своим: сборник поэзии и прозы / ред.сост. Ю.П. Перминов. – Тобольск: Изд. Отд. Общ. Благ. Фонда «Возрождение Тобольска», 2023. – 256 с.
4. Богданов И.А., Виноградский И.А. Драматургия эстрадного представления: Учебник. – СПб.: Изд-во СПбГАТИ, 2009. – 424 с.
5. Проблемы театральной педагогики: Материалы ежегодной межвузовской научно-практической конференции, 16 апреля 2004 года. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2004. – 64 с.
6. Смоленский Я.М. Чудо живого слова. Теория чтецкого искусства (учебно-методическое пособие) М.: РА Арсис-Дизайн, 2009. – 328 с.
7. Князькина Н.Х. Основы профессионального обучения актера сценической речи: учебное пособие / Н.Х. Князькина. Омск: Издатель-

ство Омского государственного университета, 2023. – 124 с.

8. Князькина Н. Х. «Педагогические инструменты обучения актеров художественному чтению: на примере поэтического спектакля по произведению А.С. Пушкина «Руслан и Людмила»» Современное педагогическое образование. Научный журнал № 8. Издатель научного журнала ООО «Издательство «КноРус» г. Москва, 15 августа 2023 г. (Электронная версия от 09.09.2023). стр. 69–76.

TRAINING TO FORMS OF LITERARY THEATRE ON THE BASIS OF AN EMBODIMENT OF A PATRIOTIC MATERIAL IN AN IS MUSICAL-POETIC COMPOSITION MEANS OF CONDITIONAL THEATRE

Knjazkina N.H.

Omsk state university of F.M. Dostoevsky

In article the information on forms of literary theatre of the Soviet period is in detail studied and analysed. The comparative analysis of realistic and conditional theatres is carried out. The dramaturgic fabric of literary statement is defined: verses of Omsk poets and participants CBO, prose of writers of Russia, the letter from front, art numbers (patriotic songs), a photo – video plots. The purpose of literary theatre, as formation of a civic stand and patriotic development among executors and spectators is designated. Ways of existence of the actor-reader at literary theatre are investigated. The creative task is developed for independent work in the form of the table of the plan for studying by students of the maintenance during creation of a literary composition. Conclusions that revival of forms of literary theatre during an embodiment of patriotic repertoire will lead to development of civil feelings in youth are drawn

Keywords: «sources l.t.», «a dramaturgic fabric l.t.», «tools of a poetic composition», «the creative task», «the purpose of literary theatre».

References

1. Katyshev D.N.literary theatre. / M: Owls. Russia, 1982. – 144 with. – (B «in the help it is thin. Amateur performance» № 20. Art of a sounding word, Release 25)
2. Scenic speech. The theory. History. Practice: the Collective monography. – SPbGATI, 2013. – 280 with.
3. Co-ordinates the: the poetry and prose collection / the editor the composer J.P. Perminov. – Tobolsk: Publishing house Branch of the public charitable. Fund «Revival of Tobolsk», 2023. – 256 with.
4. Bogdanov I.A., Vinogradsky I.A.dramatic art of a cabaret show: the Textbook. – SPb.: Publishing house SpbGaTi, 2009. – 424 with.
5. Problems of theatrical pedagogics: Materials of annual interuniversity scientifically-practical conference, on April, 16th, 2004. – SPb.: Publishing house SpbGuP, 2004. – 64 with.
6. Smolensk J.A.miracle of a live word. The theory The reader arts (the uchebno-methodical grant) M: PA Arsis-design, 2009. – 328 with.
7. Knjazkina N.H.bas of vocational training of the actor of scenic speech: the manual / N.H. Knjazkina. Omsk: Publishing house of Omsk state university, 2023. – 124 with.
8. Knjazkina N. H “Pedagogical tools of training of actors to art reading: on an example of poetic performance on A.S. Pushkin’s product« Ruslan and Lyudmila »” the Modern pedagogical education. Scientific magazine № 8. The publisher of scientific magazine of Open Company “Publishing house” KnoRus »Moscow, on August, 15th 2023 г. (The Electronic version from 09.09.2023). P. 69–76.

Формирование тьюторской позиции у будущих педагогов в условиях вуза

Ковязина Инна Валентиновна,

к.психол.н., доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования, Тюменский государственный университет
E-mail: i.v.kovyazina@utmn.ru

Остякова Галина Владимировна,

к.пед.н., доцент кафедры педагогики, психологии и социального образования, Тюменский государственный университет
E-mail: g.v.ostyakova@utmn.ru

Статья посвящена актуальным вопросам формирования тьюторской позиции у будущих педагогов в условиях вуза. В современных образовательных условиях каждый педагог должен быть готов к работе в условиях инклюзии. Тьюторская позиция педагога позволяет ему следовать принципам индивидуализации образования, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. На сегодняшний день данная позиция может рассматриваться как параметр оценки качества профессиональной деятельности специалиста.

В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования тьюторской позиции, психолого-педагогических компетенций, необходимых педагогу для реализации успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: тьюторская позиция, будущие педагоги, психолого-педагогическая компетентность, высшее образование, инклюзивное образование.

Развитие инклюзивного образования в настоящее время является одним из приоритетных направлений. Сложности реализации данного образования связаны не только с необходимостью создания доступной (безбарьерной) среды, но и недостатком специалистов сопровождения в некоторых регионах России. По данным СМИ родители детей с ОВЗ и инвалидностью указывают на нехватку таких специалистов как дефектолог, специалист по адаптивной физической культуре, по прикладному анализу поведения, тьютор и др.

В регионах, где наблюдается нехватка специалистов сопровождения, зачастую тьюторские функции выполняют педагоги образовательных учреждений, следуя тьюторской позиции при индивидуализации образования. В связи с данной ситуацией, на наш взгляд, необходимо формировать тьюторскую позицию не только у будущих педагогов-тьюторов, но и у педагогов-предметников, педагогов ДОУ, педагогов-психологов, которые будут осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзии.

Под тьюторской позицией мы понимаем позицию педагога, при которой он реализует сопровождение образовательной деятельности ребенка, помогая ему строить индивидуальную образовательную траекторию на основе индивидуальных интересов, потребностей и склонностей. Данная позиция обуславливается психологической готовностью к реализации идей инклюзивного образования и наличием сформированных компетенций, необходимых для работы в условиях инклюзии.

Тьюторская позиция напрямую связана с профессиональной, психолого-педагогической деятельностью специалиста, ее можно рассматривать в русле оценки качества профессиональной деятельности в современных образовательных условиях. Как отмечает Пигарева Н.Г., компетентность педагога включает в себя как профессиональную педагогическую компетентность, так и тьюторскую. Педагогическое и тьюторское сопровождение являются взаимодополняющими, взаимодействующими, тесно связанными друг с другом феноменами [8].

Тьюторскую компетентность можно представить, как готовность педагога осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся в образовательном процессе, а также умение осуществлять гарантированную индивидуальную поддержку в разных ситуациях; строить индивидуальный образовательный маршрут. Так, Сиротина Н.Н. и Горычева С.Н. считают, что структуру тьюторской компетентности составляют следующие компетенции: аналитическая; проекти-

рочная; конструкционная; инструментально-ресурсная; контрольно-прогностическая [7].

Калинина Н.В., Зырянова Ю.И., описывая структурные компоненты тьюторской компетентности, подчеркивают взаимосвязь трех составляющих: ценностно-смыслового (понимание и принятие ценностей и смысла тьюторского сопровождения), когнитивно-креативного (знания и креативность при выборе технологий, методов и средств) и организационно-управленческого компонентов (готовность к педагогической поддержке и сопровождению, саморегуляция, рефлексия и целеполагание) [3].

В психолого-педагогической литературе компетенции тьютора делят на две категории: общие и универсальные. Общие включают в себя аспекты универсальных и профессиональных компетенций, которые имеют конкретную профессиональную специализацию. Говоря об универсальных компетенциях, можно отметить их принадлежность к психолого-педагогической деятельности, они направлены на формирование «мягких» навыков, социальных качеств личности. Предполагается, что они оказывают влияние на формирование таких качеств, как: эмпатия, толерантность, готовность помочь, гибкость и ответственность. Педагогу, реализуя свою деятельность в инклюзивном образовании, необходимо обладать данными качествами, быть чутким, ответственным, тактичным.

Анализируя психологическую готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, можно отметить, что одним из важнейших является эмоциональный компонент, который «отражает возможности принятия или непринятия детей с особенностями развития и включает в себя аспекты эмоционального отношения к детям, имеющим особые образовательные потребности, что невозможно без таких качеств личности педагога как толерантность, эмпатийность, тактичность и др.» [4, с. 119].

Эмпатию можно представить, как личностную способность педагога воспринимать, распознавать и оценивать эмоциональное состояние учащихся, сочувствовать и сопереживать, оказывать помощь в преодолении трудностей. В исследованиях И.П. Ильина отмечается, что эмпатия является важным компонентом при установлении доверительного контакта в процессе межличностных отношений [2]. Формы ее проявления – это сопереживание и сочувствие. Виды эмпатии – личностная и диспозиционная (ситуационная). Эмпатия способствует развитию доверительных отношений между педагогом и учащимися, является залогом успешной организации образовательного процесса.

Для успешного осуществления индивидуально-сопровождения учащихся, в том числе в инклюзивной среде, педагог должен опираться на развитый эмоциональный интеллект. По мнению Д. Гоулмана [1] высокий уровень эмоционального интеллекта способствует формированию эмоци-

ональных компетенций, но не гарантирует их становление. Он описал группу эмпатийных компетенций, понимая их как способность распознавать переживания других людей.

Следующая тьюторская компетенция связана с принятием разных позиций, нравственных установок и точек зрения, отличных от его собственных, а также готовностью выстраивать взаимодействие с разными людьми, вне зависимости от их особенностей, мнений и предпочтений, то есть педагогической толерантностью. Толерантность как тьюторская компетенция, помогает педагогу находить компромиссные решения конфликтных ситуаций, эффективно организовывать взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса с учетом их индивидуальных особенностей. Толерантность педагога может быть обусловлена такими факторами как низкий уровень тревожности, искренность и общительность в процессе взаимодействия со всеми субъектами образования, эмоциональная вовлеченность, естественность и непосредственность. Данное качество педагога дает возможность раскрыться и творчески проявить себя каждому субъекту образовательного процесса.

Следующий психолого-педагогический компонент, относящийся к универсальным компетенциям – это ответственность. Специфическое личностное качество, важный профессионально-этический аспект, определенное отношение к жизни и деятельности, когда специалист берет на себя ответственность за происходящее вокруг, принимаемые им решения и готов дать ответ за свои действия. Ответственность педагога определяет уровень его профессионализма, отношение к делу и является одним из первостепенно важных качеств при работе в условиях инклюзии.

Гибкость также можно рассматривать как одно из качеств личности, которое определяет успешность его деятельности в условиях инноваций, в стремлении к развитию и возможности идти в ногу со временем. Гибкость можно представить, как умение видеть разные точки зрения, отсутствие привязки к одному плану действий, возможность критически взглянуть на текущую проблему и выбрать один из вариантов решения в соответствии со спецификой и текущими условиями. В современных образовательных условиях данное качество помогает педагогу варьировать в выборе технологий, быть «на одной волне» с обучающимися, использовать творческий подход.

С целью реализации идей формирования тьюторской позиции у будущих педагогов в условиях вуза нами была разработана и апробирована следующая модель, состоящая из четырех блоков:

1 блок – «теоретический», содержал знакомство с рядом специальных дисциплин, направленных на формирование тьюторской позиции у будущих педагогов-предметников, педагогов ДОУ, педагогов-психологов. К ним относятся такие дисциплины как: философия инклюзивного образования, педагогическая физиология и дефектоло-

гия, инклюзивное образование, психокоррекция и коррекционная педагогика, дефектология и клиническая психология детей и подростков, педагогическая конфликтология, современные технологии обучения и воспитания и др., которые успешно реализуются в вузе. В рамках данных дисциплин педагогами вуза с применением различных психолого-педагогических технологий формируется представление о психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков с особенностями развития, понятие об индивидуальном образовательном маршруте, о специфике создания «доступной среды», благоприятного психологического климата в коллективе в условиях инклюзии и др.

2 блок – «преимущества и наставничества» включал в себя организацию процесса взаимодействия будущих специалистов друг с другом с упором на развитие тьюторской позиции. В данном блоке реализуются идеи наставничества. В рамках данного блока старшекурсниками, совместно с преподавателями, были проведены занятия с элементами кейс-технологии, занятия с элементами иммерсивных технологий, тьюториалы и др. с целью формирования тьюторской позиции у студентов младших курсов. Было организовано взаимодействие студентов с особенностями развития с нормотипичными студентами.

3 блок – блок «отработки навыков» был реализован в условиях тренинга, направленного на формирование универсальных тьюторских компетенций, например, гибкости, эмпатии, толерантности и др.

4 блок – «практико-ориентированный», направлен на закрепление полученных знаний на практике, включение будущих специалистов в процесс взаимодействия с различными группами обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями. Данный блок предполагал участие будущих педагогов-предметников, педагогов ДОО, педагогов-психологов в различных мероприятиях, проводимых для детей разных категорий, с разными особенностями, помимо учебных практик. Например, занятия с детьми в группах продленного дня, участие в мероприятиях для детей из социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, наставничество в рамках проектной деятельности, взаимодействие в рамках различных конференций («Юный менделеевец» и др.), что являлось дополнительной возможностью для общения с разными детьми, для становления тьюторской позиции.

Исследование проводилось в течение 3,5 лет. До и после апробации данной модели был проведен опрос со студентами в количестве 100 человек вначале и в конце обучения в вузе, вопросы которого были направлены на оценку тьюторской позиции, сформированности психологической готовности к реализации идей инклюзивного образования и наличия компетенций, необходимых для работы в условиях инклюзии. Сравнительный анализ результатов у первокурсников и студентов-

выпускников показал, что у 84% выпускников тьюторская позиция оказалась на высоком уровне и уровне выше среднего, низкий уровень не был выявлен, тогда как вначале обучения тьюторская позиция находилась, преимущественно, на среднем уровне у 70% и уровне ниже среднего у 20% опрошенных, у 5% на высоком уровне и 5% на низком уровне.

Результаты исследования указывают на необходимость формирования тьюторской позиции у будущих педагогов в процессе обучения в вузе, как одной из первых ступеней готовности к успешной профессиональной деятельности, в которой тьюторская позиция может рассматриваться как параметр оценки качества профессиональной деятельности специалиста.

Литература

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ; пер. с англ. А.П. Исаевой; [науч. ред. Е. Ефимова]. 11-е изд., переработанное и дополненное. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 544 с.
2. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. М. [и др.]: Питер, 2013. 304 с.
3. Калинина Н.В., Зырянова Ю.И. Формирование тьюторской компетенции педагога в общеобразовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. № 10–3 (112). 2021. С. 42–44.
4. Ковязина И.В., Жданова Т.Н. Психологическая готовность будущих педагогов к работе в инклюзивной среде // Современное педагогическое образование. № 6. 2019. С. 118–121.
5. Колчина Н.А. Тьюторская позиция педагога-воспитателя как инновационный параметр качества профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2015. № 24.2 (104.2). С. 15–19. URL: <https://moluch.ru/archive/104/24693/> (дата обращения: 12.09.2023).
6. Лебедева Е.В., Березина В.А., Кайгородова А.Е. Ответственность как универсальный компонент SOFT-компетенций педагогов профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория. 2022. № 3(11). С. 21–35.
7. Первые шаги в науке и практике: сборник статей / под ред. Н.П. Рыбниковой, С.Н. Горычевой, С.М. Ёлкина. Великий Новгород: МАОУ ПКС «ИОМКР», 2015. 104 с.
8. Пигарева Н.Г. Реализация позиции «учитель с тьюторской компетентностью» педагогами начальных классов // Международный научно-исследовательский журнал. № 12–4 (54). 2016. С. 70–76.

FORMATION OF A TUTOR'S POSITION FOR FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF A UNIVERSITY

Kovyzina I.V., Ostyakova G.V.
Tyumen State University

The article is devoted to the topical issues of the formation of the tutor position of future teachers in the conditions of the university. In modern educational conditions, every teacher should be ready to work in an inclusive environment. The tutor's position of the teacher allows him to follow the principles of individualization of education, taking into account the individual characteristics of each child. To date, this position can be considered as a parameter for assessing the quality of a specialist's professional activity.

The article presents an analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of the formation of a tutor's position, psychological and pedagogical competencies necessary for a teacher to realize successful professional activity in an inclusive education.

Keywords: tutor position, future teachers, psychological and pedagogical competence, higher education, inclusive education.

References

1. Goleman D. Emotional intelligence. Why it may matter more than IQ; lane from English A.P. Isaeva; [scient. ed. E. Efimova]. 11th ed., revised and expanded. M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2021. 544 p.
2. Ilyin E.P. Psychology of help. Altruism, egoism, empathy. M. [etc.]: Peter, 2013. 304 p.
3. Kalinina N.V., Zyryanova Yu.I. Formation of tutoring competence of a teacher in a general education organization // International scientific research journal. No. 10–3 (112). 2021. pp. 42–44.
4. Kovyazina I.V., Zhdanova T.N. Psychological readiness of future teachers to work in an inclusive environment // Modern pedagogical education. No. 6. 2019. pp. 118–121.
5. Kolchina N.A. Tutor position of a teacher-educator as an innovative parameter of the quality of professional activity // Young scientist. 2015. No. 24.2 (104.2). pp. 15–19. URL: <https://moluch.ru/archive/104/24693/> (access date: 09/12/2023).
6. Lebedeva E.V., Berezina V.A., Kaygorodova A.E. Responsibility as a universal component of SOFT competencies of vocational education teachers // Innovative scientific modern academic research trajectory. 2022. No. 3(11). P. 21–35.
7. First steps in science and practice: collection of articles / ed. N.P. Rybnikova, S.N. Gorycheva, S.M. Yolkina. Veliky Novgorod: MAOU PKS "IOMKR", 2015. 104 p.
8. Pigareva N.G. Implementation of the position of "teacher with tutoring competence" by primary school teachers // International Scientific Research Journal. No. 12–4 (54). 2016. pp. 70–76.

Методы формирования мотивации к развитию иноязычной компетенции в условиях дистанционного образования: на примере медицинского вуза

Ольшванг Ольга Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков и межкультурной коммуникации, Уральский государственный медицинский университет
E-mail: olga020782@yahoo.com

Колотнина Елена Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации, Уральский государственный медицинский университет
E-mail: elena_kolotnina@mail.ru

В статье описан опыт создания и внедрения онлайн-курсов по профессионально-ориентированному иностранному языку в медицинском университете (для обучающихся по программам магистратуры и онлайн-курса «English for Scientists» для студентов специалитета в рамках дополнительной образовательной программы). Представлены курсы для магистрантов и курс, реализуемый в рамках дополнительной образовательной программы. Рассмотрена успеваемость обучающихся на онлайн-курсах, сравниваются результаты обучающихся, проанализированы возможные причины низкой успеваемости на дополнительной образовательной программе и высокой успеваемости на программах магистратуры. В статье рассмотрены факторы, которые влияют на мотивацию обучающихся на онлайн-курсах. Показано, что понимание факторов имеет важное значение для организации обучения, разработки онлайн-курсов и использования их при обучении студентов, магистрантов и ординаторов.

Ключевые слова: онлайн-курс, профессионально-ориентированный иностранный язык, медицинский университет, успеваемость, дистанционное обучение.

Онлайн-курсы активно внедряются в высшем образовании [3, 11], что обусловлено, с одной стороны, спросом обучающихся, а с другой стороны – экономическими факторами [7]. Последние два десятилетия наблюдается устойчивый прирост количества онлайн-курсов, предлагаемых вузами во всем мире, не менее, чем на 10% [12].

При этом в ряде исследований [5, 12] подчеркивается, что эффективность очных и онлайн занятий находится на одном уровне. Популярность онлайн-курсов объясняется высокой степенью гибкости и доступом к большим объемам информации [13, 16], а также возможностью совмещать обучение с работой и семейными обязанностями [6].

Несмотря на растущую популярность онлайн-курсов, сравнительно небольшое количество обучающихся проходит обучение до конца [15] по сравнению с курсами, реализуемыми в очном формате [1, 9]. Только 15% обучающихся онлайн завершают обучение с присвоением степени в Открытых университетах [8].

Исследователи Shaikh & Asif [12] предлагают подробную классификацию факторов, которые влияют на завершение онлайн-курса обучающимися. Со стороны обучающихся положительное влияние оказывали такие факторы, как опыт онлайн и дистанционного обучения, умение спланировать и распределить рабочую нагрузку и время, общая успеваемость (чем выше успеваемость, тем выше вероятность успешного завершения курса), уровень обучения (старшекурсники с большей вероятностью пройдут курс до конца, чем первокурсники), технические навыки. Особое влияние на успешное завершение обучения онлайн оказывали психологические факторы, такие как мотивация, уверенность в собственных силах, психологическая устойчивость и саморегуляция. Исследователи Onah et al. [10] отмечают, что плата за онлайн-курс является внешней мотивацией для ряда обучающихся. При этом пол и возраст, по данным исследователей, не оказывали существенного влияния на успешность онлайн-обучения.

На успешное освоение курса также влияет качество, содержание, структура и организация самого онлайн-курса (особенно отмечается роль интерактивности в курсе), соответствие содержания курса задачам и потребностям обучающихся, соответствие курса их стилю обучения. Отрицательными факторами являются плохая организация, нелогичная структура, отсутствие четких инструкций, неинтересные и несвязанные между собой элементы курса, отсутствие поддержки со сторо-

ны преподавателей и/или администраторов курса (важна своевременная обратная связь и поддержка каждого обучающегося), несоответствие уровня сложности ожиданиям обучающихся.

В данной статье мы рассмотрим опыт реализации онлайн-курсов по профессионально-ориентированному иностранному языку для обучающихся по программам магистратуры и онлайн-курса «English for Scientists» для студентов специалитета в рамках дополнительной образовательной программы. Онлайн-курс «English for Scientists» был разработан в прошедшем учебном году из-за повышенного спроса со стороны обучающихся на дополнительную образовательную программу по иностранному языку.

Вышеупомянутые курсы были созданы на платформе Moodle и реализованы в формате онлайн-курса (согласно исследователям I. Elaine Allen & Jeff Seaman [2], в этом случае 80–100% времени обучающиеся работают в ЭИОС). Перед началом обучения и для магистрантов, и для студентов проводилось организационное собрание, где обучающиеся знакомились с курсом, узнавали требования, могли задать вопросы преподавателю.

Онлайн-курсы были предложены магистрантам, обучающимся по 3 специальностям: Психология, Общественное здоровье и здравоохранение, Промышленная фармация.

Все курсы для магистрантов учитывали специфику выбранного направления подготовки, и наряду с блоком общенаучного характера (как написать научную статью) были представлены материалы, связанные с конкретной специальностью (организация работы медицинских учреждений за рубежом для специальности «Общественное здоровье и здравоохранение», разработка лекарственных препаратов и контроль качества для специальности «Промышленная фармация», беседа с пациентом для специальности «Психология»).

Курс для студентов специалитета также включает в себя общенаучный блок, но, в отличие от курсов для магистерских программ, большее внимание уделяется стилистическим особенностям научной статьи, добавлен раздел об истории научных публикаций. Заключительная часть курса направлена на повторение грамматического материала, изученного в базовом курсе. Данный онлайн-курс включает видеолекции. Каждая лекция представлена в 2 форматах: как видео, размещенное на RUTUBE, и как интерактивная лекция, подготовленная при помощи пакета iSpring. Интерактивное меню позволяет вернуться к нужному фрагменту лекции для повторного просмотра. Преимущество интерактивных лекций состоит в наличии контрольных вопросов по лекции, которые представлены в середине и в конце лекции. При этом (в отличие от тренировочного теста в конце каждого модуля) обучающемуся не требуется переключаться на другую страницу курса, а есть возможность сразу проверить понимание материала лекции. Для ответов на вопросы в лек-

ции предоставляется неограниченное количество попыток с предоставлением немедленного отзыва.

Диалоговый тренажер, созданный с помощью инструментов iSpring, позволяет не только закрепить изученный материал в интерактивной форме, но и объясняет возможные ошибки, подсказывает, какие темы требуют повторного, более углубленного изучения.

Все вышеупомянутые курсы сопровождаются видеоматериалами, изображениями, что позволяет сделать курс более привлекательным для обучающихся. Кроме того, в каждый курс добавлена ссылка на тренажер Quizlet для отработки лексико-грамматического материала занятия и подготовки к контролю его усвоения, что добавляет игровой элемент в обучение.

В отличие от многих онлайн-курсов, где формой контроля является тест с автоматической проверкой, данные курсы предусматривают задания творческого характера (эссе). Безусловно, такой формат требует больших трудозатрат со стороны преподавателей, сопровождающих курс, так как проверка заданий осуществляется вручную.

Сами студенты, записываясь на курс «English for Scientists» в рамках дополнительной образовательной программы, отмечали удобство формата обучения, поскольку график работы/ учебы не позволяет посещать дополнительные очные занятия по иностранному языку. Магистранты также были удовлетворены форматом курса, так как обучение совмещалось с работой.

Курсы для магистрантов являлись частью основной образовательной программы, при этом промежуточный контроль (зачет/экзамен по результатам освоения курса) проводился в очном формате. Большинство магистрантов обучаются платно. Из 22 магистрантов (по всем трем специальностям) только 1 человек не прошел курс, таким образом результативность курсов для магистрантов составила 95,5%.

Курс «English for Scientists» реализуется в рамках дополнительной образовательной программы, является бесплатным для обучающихся. На курс «English for Scientists» было зачислено 268 студентов, из них полностью курс освоили 36 человек (13,4%).

Полученные нами данные по курсу «English for Scientists» не противоречат упомянутым ранее результатам исследования (результативность онлайн-курсов в среднем 15%), тогда как курсы для магистрантов показали результативность существенно выше средней.

Описанные курсы были разработаны одним коллективом авторов, имеют схожую структуру. Все курсы прошли содержательную и методико-технологическую экспертизу, которая является обязательной для открытия курса обучающимся в университете (что свидетельствует о качестве предложенных курсов). Содержание курсов соответствует утвержденным рабочим программам дисциплины. Все обучающиеся получали своев-

ременно ответы на возникшие вопросы о курсе. Часть вопросов удалось разрешить на начальном этапе во время организационного собрания, в ходе которого было проведено знакомство с курсом.

На наш взгляд, существенные различия в успеваемости и освоении курсов связаны со следующими факторами. Магистранты – это лица, имеющие как минимум одно законченное высшее образование (иногда два высших образования) и опыт работы. Многие из них ранее уже проходили онлайн-курсы в рамках повышения квалификации и владеют необходимыми навыками. Обучающиеся по программам магистратуры, как правило, обладают высокой степенью самоорганизации, умеют сочетать работу с обучением. Внешним мотивирующим фактором становится тот факт, что данный курс является частью их основной образовательной программы, освоение которого является обязательным для получения искомой степени (получение диплома важно для дальнейшего карьерного роста). Немаловажную роль играет экономическая составляющая: большинство из магистрантов обучаются на платной основе.

В отличие от курсов для магистрантов, курс «English for Scientists» не входит в перечень обязательных дисциплин для освоения в рамках основной образовательной программы. Студенты записываются на курс по желанию, обучение бесплатное. Одновременно с онлайн-курсом студенты осваивают ряд дисциплин в соответствии с основным учебным планом, проходят текущую и промежуточную аттестацию. Окончание онлайн-курса совпадает с сессией, когда студенты больше времени уделяют подготовке к экзаменам, а не дополнительному образованию. Для большинства обучающихся это был первый опыт работы с онлайн-курсом.

Понимание факторов, которые влияют на результативность онлайн-курсов, важно для совершенствования организации работы обучающихся и последующей разработки курсов, т.к. негативный опыт при освоении одного онлайн-курса часто приводит к отказу от этой формы обучения в дальнейшем [4, 14]. Освоение онлайн-курса требует высокой степени самоорганизации, поэтому такой формат работы, скорее всего, целесообразен для студентов старших курсов, магистрантов и ординаторов.

Литература

1. Delnoij, L. E., Dirkx, K. J., Janssen, J. P., and Martens, R.L. Predicting and resolving non-completion in higher (online) education—a literature review // *Educational Research Review*. 2020. 29:100313. doi: 10.1016/j.edurev.2020.100313
2. Elaine Allen I. & Jeff Seaman Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. 2013.
3. Johnson, N., Bates, T., Donovan, T., and Seaman, J. Tracking Online Education in Canadian Universities and Colleges: National Survey of Online and Digital Learning 2019 National Report. 2019.
4. Joo, Y. J., Lim, K. Y., and Kim, E.K. Online university students' satisfaction and persistence: examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model // *Computers & Education*. 2011. 57, 1654–1664. doi: 10.1016/j.compedu.2011.02.008
5. Kumar, P., Kumar, A., Palvia, S., and Verma, S. Online business education research: systematic analysis and a conceptual model // *The International Journal of Management Education*. 2019. 17, 26–35. doi: 10.1016/j.ijme.2018.11.002
6. Lee, K. Rethinking the accessibility of online higher education: a historical review // *The Internet and Higher Education*. 2017. 33, 15–23. doi: 10.1016/j.iheduc.2017.01.001
7. Limperos, A. M., Buckner, M. M., Kaufmann, R., and Frisby, B. N. (2015). Online teaching and technological affordances: an experimental investigation into the impact of modality and clarity on perceived and actual learning // *Computers & Education*. 2015. 83, 1–9. doi: 10.1016/j.compedu.2014.12.015
8. Mishra, S. Open Universities in the Commonwealth: At a Glance. 2017. URL: <http://hdl.handle.net/11599/2786> (Дата обращения: 20.08.2023).
9. Muljana, P. S., and Luo, T. Factors contributing to student retention in online learning and recommended strategies for improvement: a systematic literature review // *Journal of Information Technology Education: Research*. 2019. 18, 19–57. doi: 10.28945/4182
10. Onah, Daniel & Sinclair, Jane & Boyatt, R. Dropout Rates of Massive Open Online Courses: Behavioural Patterns. 2014. 10.13140/RG.2.1.2402.0009.
11. Seaman, J. E., Allen, I. E., and Seaman, J. (2018). Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States. Babson Survey Research Group. 2018. URL: <https://bayviewanalytics.com/reports/gradeincrease.pdf> (Дата обращения: 20.08.2023).
12. Shaikh, U. U., & Asif, Z. Persistence and dropout in higher online education: Review and categorization of factors // *Frontiers in Psychology*, 2022. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.902070>
13. Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., and Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: a meta-analysis // *Personnel Psychology*. 2006. 59, 623–664. doi: 10.1111/j.1744–6570.2006.00049.x
14. Tello, S.F. An analysis of student persistence in online education // *Information Communication Technologies: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications (IGI Global)*. 2008. 1163–1178.
15. Xavier, M., and Meneses, J. Dropout in Online Higher Education: A Scoping Review From 2014 to 2018. Barcelona: ELearn Center, Universitat Oberta de Catalunya. 2020.
16. Zimmerman, T.D. Exploring learner to content interaction as a success factor in online courses // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2012. 13, 152–165. doi: 10.19173/irrodl.v13i4.1302

METHODS OF FORMATION OF MOTIVATION FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION: ON THE EXAMPLE OF A MEDICAL UNIVERSITY

Olshvang O. Yu., Kolotnina E.V.
Ural State Medical University

This article describes the experience of creating and implementing online courses in a professionally oriented foreign language at a medical university (for students of master's degree programs and an online course "English for Scientists" for students of a specialty as part of an additional educational program). The courses for undergraduates and the course implemented as part of an additional educational program are presented. The academic performance of students in online courses is considered, the results of students are compared, the possible reasons for low academic performance in an additional educational program and high academic performance in master's degree programs are analyzed. The article considers the factors that influence the motivation of students in online courses. It is shown that the understanding of factors is important for the organization of training, the development of online courses and their use in the training of students, undergraduates and residents.

Keywords: online course, foreign language for specific purposes, medical university, academic performance, e-learning.

References

1. Delnoij, L. E., Dirx, K. J., Janssen, J. P., and Martens, R.L. Predicting and resolving non-completion in higher (online) education—a literature review // *Educational Research Review*. 2020. 29:100313. doi: 10.1016/j.edurev.2020.100313
2. Elaine Allen I. & Jeff Seaman Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. 2013.
3. Johnson, N., Bates, T., Donovan, T., and Seaman, J. Tracking Online Education in Canadian Universities and Colleges: National Survey of Online and Digital Learning 2019 National Report. 2019.
4. Joo, Y. J., Lim, K. Y., and Kim, E.K. Online university students' satisfaction and persistence: examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model // *Computers & Education*. 2011. 57, 1654–1664. doi: 10.1016/j.compedu.2011.02.008
5. Kumar, P., Kumar, A., Palvia, S., and Verma, S. Online business education research: systematic analysis and a conceptual model // *The International Journal of Management Education*. 2019. 17, 26–35. doi: 10.1016/j.ijme.2018.11.002
6. Lee, K. Rethinking the accessibility of online higher education: a historical review // *The Internet and Higher Education*. 2017. 33, 15–23. doi: 10.1016/j.iheduc.2017.01.001
7. Limperos, A. M., Buckner, M. M., Kaufmann, R., and Frisby, B. N. (2015). Online teaching and technological affordances: an experimental investigation into the impact of modality and clarity on perceived and actual learning // *Computers & Education*. 2015. 83, 1–9. doi: 10.1016/j.compedu.2014.12.015
8. Mishra, S. Open Universities in the Commonwealth: At a Glance. 2017. URL: <http://hdl.handle.net/11599/2786> (Date of application 20.08.2023).
9. Muljana, P. S., and Luo, T. Factors contributing to student retention in online learning and recommended strategies for improvement: a systematic literature review // *Journal of Information Technology Education: Research*. 2019. 18, 19–57. doi: 10.28945/4182
10. Onah, Daniel & Sinclair, Jane & Boyatt, R. Dropout Rates of Massive Open Online Courses: Behavioural Patterns. 2014. 10.13140/RG.2.1.2402.0009.
11. Seaman, J. E., Allen, I. E., and Seaman, J. (2018). Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States. Babson Survey Research Group. 2018. URL: <https://bayviewanalytics.com/reports/gradeincrease.pdf> (Date of application 20.08.2023).
12. Shaikh, U. U., & Asif, Z. Persistence and dropout in higher online education: Review and categorization of factors // *Frontiers in Psychology*, 2022. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.902070>
13. Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., and Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: a meta-analysis // *Personnel Psychology*. 2006. 59, 623–664. doi: 10.1111/j.1744–6570.2006.00049.x
14. Tello, S.F. An analysis of student persistence in online education // *Information Communication Technologies: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications (IGI Global)*. 2008. 1163–1178.
15. Xavier, M., and Meneses, J. Dropout in Online Higher Education: A Scoping Review From 2014 to 2018. Barcelona: ELearn Center, Universitat Oberta de Catalunya. 2020.
16. Zimmerman, T.D. Exploring learner to content interaction as a success factor in online courses // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2012. 13, 152–165. doi: 10.19173/irrodl.v13i4.1302

Бирюкова Марина Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого
E-mail: maryfatty@mail.ru

Коган Юлия Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 4, Институт филологии, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
E-mail: koganjul@mail.ru

Смерчинская Анастасия Александровна,

старший преподаватель кафедры английского языка (основного), Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации
E-mail: ms.smerchinskaya@inbox.ru

В предлагаемой статье рассматривается вопрос, касающийся роли перевода с листа в обучении иностранным языкам. Авторы подробно анализируют, как такая практика может стать эффективным инструментом для развития языковых навыков у обучающихся неязыкового вуза. Кроме этого, детально исследуется влияние перевода с листа на развитие языкового мышления и межкультурной компетенции обучающихся. Представлены конкретные примеры применения данной методики на практике и обсуждается ее эффективность в сравнении с другими подходами, используемыми при обучении иностранным языкам. Как вариант контроля сформированности переводческих умений разработан экспресс-тест по изучаемым вопросам программного материала в форме автоматизированного тестового опроса.

Ключевые слова: военный вуз; иноязычная подготовка курсантов; перевод с листа; переводческие трансформации; самостоятельная работа; самостоятельность.

Переводческая деятельность существует в той или иной форме письменного или устного перевода, каждая из которых специфична и требует соответствующих умений и навыков, а также достоверных, научно обоснованных знаний о приемах и принципах перевода, как процесса декодирования смысла (совокупности смыслов) на исходном языке и последующего его перекодирования на языке перевода. Привить курсантам знания и умения переводческой деятельности в данном контексте означает научить их выполнять в некой последовательности определенную номенклатуру операций, необходимых для достижения коммуникативной эквивалентности исходного текста и переводящего текстов [2].

Осознанность курсантами процесса и реальных результатов собственного образования является вопросом активного обсуждения профессиональным сообществом военного профиля. Умение курсантов формировать личные смыслы и следовать личным целям в своей образовательной деятельности характеризует их способность определять собственную позицию в решении профессионально ориентированных задач и соответственно в использовании полученных знаний и опыта в определенных ситуациях общения.

Перевод как вид языкового посредничества полностью базируется на иноязычных первоисточниках. Приобретение знаний из различных источников информации и использование их в создании текста, коммуникативно равноценного оригиналу, свидетельствует о развитых навыках самостоятельной познавательной деятельности и значительном уровне развития абстрактного и критического мышления.

Успешность межязыковой коммуникации, осуществляемой через посредство языка, гарантирована тем курсантам, которые имеют глубокие фоновые знания и более того тем, кто преуспевают в освоении курса ДПО (дополнительного профессионального образования). Так, свое видение вопроса перевода с листа (*sight translation*) один из курсантов начал со слов: «Поначалу я думал, что знаю, как переводить тексты военно-технической направленности. Главное – выучить термины и грамматику, и все будет *like a piece of cake*. Но не тут-то было! Как я уже убедился, переводятся не слова и не грамматические конструкции, а мысли и содержание оригинала».

Следует подчеркнуть, что фоновые знания курсантов играют решающую роль при выполнении полных и реферативных переводов. Особенностью полного перевода является то, что он передает смысловое содержание оригинала без пропусков и сокращений, а неполный (реферативный)

перевод передает смысловое содержание исходного текста, в котором содержатся сведения о его тематике и назначении, а также наиболее важную информацию, при этом допускается множество пропусков и сокращений [4]. Как полноценная языковая практика данные виды интерпретации смысла текста на исходном языке и создании нового эквивалентного ему текста на переводящем языке способствуют формированию умения перевода с листа, который является одним из сложных вопросов в подготовке курсантов к экзамену по иностранному языку.

Под переводом с листа подразумевается устный перевод, осуществляемый на основе зрительного восприятия текста с использованием всех видов переводческих трансформаций. Уро-

вень сформированности коммуникативной компетенции курсантов в процессе перевода с листа характеризуется умением активно использовать переводческие трансформации в поиске нужного варианта перевода, создавая на языке перевода речевое произведение равноценное оригинальному речевому произведению на исходном языке, и чем грамотнее курсант умеет трансформировать текст, тем качественнее получается перевод [5]. Проанализируем на примерах в таблице 1 некоторые виды лексических трансформаций, владение которыми способствует формированию у курсантов умений заменять определенные лексические единицы языка оригинала на лексические единицы переводящего языка.

Таблица 1. Приемы лексических трансформаций

Виды лексических трансформаций	Примеры
Генерализация (обобщение) – прием, который заключается в отклонении при переводе от словарных соответствий и замене слова, имеющего более узкое значение, на слово с более широким значением	... <i>the most common method is...</i> – переосмысление слова <i>method</i> приводит к его правильной стилистической замене – <i>распространенный способ</i> .
Конкретизация – это замена слова, имеющего более широкое значение словом с более узким значением	Перевод слова <i>radar</i> как <i>радар</i> следует признать стилистически некорректным, так как термин <i>radar</i> применительно к текстам военно-технической направленности может переводиться только как <i>радиолокационная станция (РЛС)</i>
Смысловое развитие означает отход от прямого словарного соответствия	<i>Most of the missile's trajectory is unpowered.</i> – Ракета осуществляет большую часть полета по инерции. Причастие <i>unpowered (без двигателя)</i> применительно к данному контексту можно интерпретировать как <i>по инерции (по баллистической траектории)</i> , при этом следует добавить фразу <i>осуществляет полет</i> .
Описательный перевод	Учитывая, что полет ракеты осуществляется без какого-либо управления извне после пуска, вариантом перевода ... <i>fire-and-forget</i> ... является <i>автономный полет по принципу «выстрелил, забыл»</i> .
Добавления могут быть необходимы в тексте, чтобы не нарушить нормы русского языка.	<i>to improve accuracy</i> – улучшать показатели точности <i>successful engagement</i> – точное поражение цели
Опущения допускаются при употреблении парных синонимов и один из них необходимо опускать.	<i>support or control from the launch platform</i> – управление извне после пуска (синонимы – <i>support и control</i>).
Антонимический перевод – замена утвердительной конструкции отрицательной и наоборот. This term <i>is not unknown</i> to me. – Этот термин мне знаком. <i>The adoption of the defensive does not necessarily mean weakness or inferiority of our troops.</i> – Переход к обороне не обязательно означает слабость наших сил или превосходство сил противника.	Антонимической замене в переводе на русский язык подверглось слово <i>inferiority (неполноценность)</i> , переведенное как <i>превосходство</i> .

Необходимость грамматических трансформаций обусловлена различиями в строе языков. Очень часто при переводе с одного языка на другой приходится перестраивать предложения, то есть изменять их структуру и производить различные замены или перестановки, как на синтаксическом, так и на морфологическом уровнях. Существует несколько видов грамматических замен:

- 1) форм слова;
- 2) частей речи;
- 3) членов предложения;
- 4) простого предложения сложным;
- 5) одного предложения несколькими или наоборот.

1. In modern usage, a missile is a self-propelled precision guided munition. (Современная ракета – высокоточный управляемый боеприпас, способный осуществлять автономный полет.)

Оборот *in modern usage* следует переосмыслить, заменив его на стилистически адекватное определение *современная* к слову *ракета*. Прямой словарный эквивалент определения *self-propelled (самоходный)* не подходит, так как не отражает смысла данного многокомпонентного термина. Применительно к существительному *ракета* следует подобрать развернутый эквивалент в виде причастного оборота *способный осуществлять автономный полет*.

2. Missiles come in types adapted for some purposes. (В зависимости от целей существуют различные виды ракет.)

Фразу **adapted for some purposes** следует поставить в начало предложения, заменив причастие **adapted** на стилистически корректное **в зависимости от**. Фразу **come in types** следует заменить на глагол **существуют различные виды**, поставив ее перед словом **missiles (ракеты)**.

Следует добавить, что в материалах военного подъязыка глаголы в страдательном залоге принято передавать на русский язык преобразованием страдательного залога на действительный.

3. The M48 tank is powered by a 12-cylinder engine. – Танк M48 имеет 12-цилиндровый двигатель.

Для языковой практики в применении данного выше языкового анализа, курсантам предлагается проводить переводческую разминку – перевод с листа (на экране появляется английский текст, который курсант переводит с листа и проверяет правильность перевода, сравнивая его с появляющимся на экране тексте на русском языке со всеми произведенными трансформациями).

Текст на английском языке:

In contrast to cruise missiles, which are targeted during the flight, ballistic missiles are guided only during a short period of time, and **most of their trajectory is unpowered** and governed by gravity and air-resistance.

The most common method of targeting a missile is to use radio waves from the enemy's **radar** or the missile's radar itself. For **effective missile targeting**, a combination of guidance methods is used to **improve the accuracy** and increase the chances of successful **engagement**.

Текст на русском языке:

В отличие от крылатых ракет, которые наводятся на цель во время всего полета, баллистические ракеты наводятся только во время короткого промежутка времени и **осуществляют большую часть полета по инерции** (по баллистической траектории) под **действием** силы тяжести и сопротивления воздуха.

Распространенным способом наведения ракеты на цель является использование радиоволн, идущих от **радиолокационной станции (РЛС)** противника или от самой ракеты. Для **результативного наведения** ракеты используются **комбинированные способы** наведения для улучшения **показателей точности** и повышения вероятности **точного поражения цели**.

Особого внимания заслуживает вопрос интерактивного обучения как обмена информацией, основанного на взаимопонимании и взаимодействии. Умение видоизменять формы общения, с транслирующими на диалоговые, и способность обосновать равноценность своего перевода ярко прослеживается в работе курсантов-экспертов, переводческая деятельность которых отличается тем, что они могут активизировать внимание аудитории и создавать благоприятную обстановку в ходе обмена вопросами по своим переводам.

Например, курсант, комментируя самостоятельно разработанный проект по переводу с листа, говорит: «Я старался в своём исследовании быть конкретным и затрагивать важные аспекты перевода. Какие выводы можете сделать лично Вы по данному вопросу?».

Курсанты во время презентации наработанного материала учатся сохранять спокойствие и, чтобы вопросы-ловушки не загнали их в тупик с ответами *Да* или *Нет*, они учатся использовать технику уклончивого ответа: «Всем известно, что на данный момент ситуация по этому вопросу неоднозначна, и существует множество подходов к её решению. Прислушайтесь к экспертам, которые специализируются в этой технике исследования». Или: «Никто не знает решения этой проблемы сейчас. И думается, мы увидим позже какие решения станут правильными» [1].

Необходимой составляющей занятий по обучению переводу с листа и вариантом контроля сформированности переводческих умений является экспресс-тест по изучаемым вопросам программного материала в форме автоматизированного тестового опроса. Его преимущество заключается в том, что все участники интерактивного обучения вовлекаются в творческую работу по решению лаконичных, последовательно данных и логически связанных друг с другом вопросов, которые в общей сложности рохвывают содержание изучаемого раздела [3]. Вот некоторые из них:

Задание 1.

Какой перевод появился раньше?

письменный

устный

перевод с листа

Задание 2.

Переводчику приходится связывать культурный контекст исходного текста и ... текста перевода.

а) эмоциональные элементы

б) грамматические правила

в) культурно-коммуникативные особенности

Задание 3.

Выберите соответствующий перевод многокомпонентного термина: **боевые действия пехотного батальона**.

а) combat operations infantry battalion

б) infantry battalion combat operations

в) combat battalion infantry operations

Задание 4.

Языковая догадка – это ...

а) умение определить значение слова по контексту

б) буквальное выражение мысли

в) владение интернациональными терминами

Задание 5.

Найдите правильный перевод подчеркнутого словосочетания: **They were pulling his leg by telling tales about numerous challenges.**

а) вытягивали ногу

б) морочили ему голову

в) лечили ногу

Задание 6.

Апостол Павел дал указание, чтобы «говорило несколько людей, а один разъяснял ...».

- а) легенду
- б) просьбу
- в) смысл

Задание 7.

Какой вид перевода использован в следующем предложении: ***The cadets dig their new army boots. – Курсантам нравятся их новые берцы.***

- а) вольный
- б) буквальный
- в) адекватный

Задание 8.

Какой вид грамматической трансформации используется при переводе предложения: ***Strong points are considered by the experts to be the bulk of modern defense. – Специалисты считают, что опорные пункты являются основой современной обороны.***

- а) форм слова
- б) частей речи
- в) членов предложения

В итоге можно сделать выводы том, что чем лучше курсант умеет трансформировать текст, тем качественнее получается перевод. В процессе изучения курса иностранного языка курсанты-эксперты посчитали нужным написать статьи в сборник академии, в которых постараться обобщить полученные на практическом применении знания и опыт и включить в них свои интересные находки. Для подготовки к экзаменам сокурсникам дается задание – обязательно просмотреть разработанный для курсантов экзаменационный УММ по теоретическим и практическим вопросам перевода.

Исходя из вышеизложенного, личностный рост курсантов как результат индивидуального развития при организации исследовательской работы и презентации своих переводческих достижений воспринимается ими, активными участниками этого познавательного процесса, как высшая ценность. На основе использования информации, её оценки с последующим обсуждением курсанты учатся принимать эффективные решения с креативностью и диалогичностью их предъявления, что способствует формированию их профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность – это не сумма знаний, умений и навыков, т.е. ею нельзя владеть, так как она формируется как результат развития тех или иных деятельностных умений. Качественная составляющая осваиваемой деятельности характеризует уровень сформированности профессиональной компетентности. На преподавателе иностранного языка лежит ответственность за организацию учебного процесса, и от его создающей деятельности, направленной на творчество и общение, зависит результативность практического применения принципов компетентностно-ориентированной подготовки курсантов в процессе изучения иностранного языка.

Литература

1. Бирюкова М.В., Морозова В.В., Савельева М.А. Компьютерная презентация при обучении иностранным языкам: монография / М.В. Бирюкова, В.В. Морозова, М.А. Савельева. – Серпухов: ФВА РВСН им. Петра Великого, 2015. – 174 с.
2. Виноградов В.С. Перевод. Общие и лексические вопросы: [учеб. пособие] / В.С. Виноградов. – [2-е изд., перераб.]. – Москва: Кн. дом Ун-т, 2004. – 235 с.
3. Киричек К.А. Лекция-конференция как современная технология в подготовке бакалавров / К.А. Киричек // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 24 1. – С. 101–106.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение [Текст]: учебное пособие / В.Н. Комиссаров; под ред. Д.И. Ермоловича. – 2-е изд., испр. – Москва: Р. Валент, 2014. – 407 с.
5. Марущак И.И. Военный перевод. Английский язык [Текст]: учебное пособие: [в 2 ч.] / [И.И. Марущак, В.В. Кондрашов, Л.В. Шлыгина и др.]; под ред. И.И. Марущака. – Москва: МГИМО-Университет, 2018. – Ч. 1. – 2018. – 286 с.

SIGHT TRANSLATION AS A LINGUISTIC PRACTICE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Biryukova M.V., Kogan Iu.N., Smerchinskaya A.A.

Peter the Great Military Academy of the Strategic Missile Forces;
V.I. Vernadsky Crimean Federal University; Prince Alexander Nevsky Military University of the Russian Ministry of Defense

The article discusses the role of sight translation in foreign language teaching. The authors provide a detailed analysis of how this practice can become an effective tool for developing language skills. Moreover, the article examines the influence of sight translation on the development of linguistic thinking and intercultural competence in students. Specific examples of the application of this technique in practice are provided, and its effectiveness is compared with other approaches to foreign language teaching. As a variant of control over the formation of translation skills, an express-test on the studied issues of the program material in the form of an automated test survey was developed.

Keywords: military university; foreign language training of cadets; sight translation; translation transformations.

References

1. Biryukova M.V., Morozova V.V., Savelyeva M.A. Computer presentation in teaching foreign languages: monograph / M.V. Biryukova, V.V. Morozova, M.A. Savelyeva. – Serpuhov: FVA Strategic Missile Forces named after. Peter the Great, 2015. – 174 p.
2. Vinogradov V.S. Translation. General and lexical questions: [textbook. allowance] / V.S. Vinogradov. – [2nd ed., revised]. – Moscow: Book. House Univ., 2004. – 235p.
3. Kirichek K.A. Lecture-conference as modern technology in the preparation of bachelors / K.A. Kirichek // Priority scientific directions: from theory to practice. – 2016. – No. 24–1. – pp. 101–106.
4. Komissarov V.N. Modern translation studies [Text]: textbook / V.N. Commissioners; edited by D.I. Ermolovich. – 2nd ed., rev. – Moscow: R. Valent, 2014. – 407 p.
5. Marushchak I.I. Military translation. English language [Text]: textbook: [in 2 hours] / [I.I. Marushchak, V.V. Kondrashov, L.V. Shlygina, etc.]; edited by I.I. Marushchak. – Moscow: MGI-MO-University, 2018. – Part 1. – 2018. – 286 p.

Теория и методика контекстуализированного преподавания и обучения в вузах искусств и культуры

Чернявская Наталья Эдвиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: natalia.kulich@yandex.ru

Коренева Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: korenevaen@eandex.ru

Киреев Михаил Николаевич,

доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, культурологии, науковедения Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: kireymn@mail.ru

В статье рассматриваются особенности теории контекстуализированного преподавания и обучения в высших образовательных учреждениях. Целью данной теории является внедрение деталей, связывающих теоретическое обучение с профессиональной деятельностью, что способствует ускорению адаптации обучающихся к избранной профессии. Данная концепция играет очень важную роль для вузов, так как направлена на формирование профессиональных компетенций будущего специалиста, в том числе и специалиста сферы искусств и культуры. Целевая установка заключается в создании условий для стимулирования интереса обучающихся к получению такого опыта в процессе обучения, который демонстрирует значимость их будущей профессии и их собственных знаний в материализации наработанного в процессе обучения опыта. Такой подход к профессиональному образованию стимулирует деятельность обучающихся, позволяет оценить значимость практического применения собственных профессиональных знаний, пробудить стремление к более глубокому погружению в профессию.

Познавательное обучение отличается от более традиционных учебных моделей, где преподаватель объясняет концепции и моделирует приложение, после чего обучающиеся пытаются имитировать то, что они только что видели. Контекстуализированное обучение имеет широкий диапазон используемых средств обучения, однако на сегодня оно не получило массового применения в образовательной деятельности и представляет собой большие возможности для дальнейшего исследования данного феномена.

Ключевые слова: контекстуализированное преподавание, контекстное обучение, моделирование процесса, конструктивистская образовательная теория, эмпирическое обучение, цели обучения, мотивация.

Введение

Проблеме контекстуализированного преподавания и обучения посвящено значительное число публикаций. В девяностых годах прошлого столетия А.А. Вербицким была разработана новая концепция обучении студентов, которая получила название «знаково-контекстное обучение».

В основе такого обучения лежит деятельностный аспект обучающегося, позволяющий ему в процессе обучения в вузе накапливать практический профессиональный опыт, развивать индивидуальную профессиональную активность будущего специалиста в ходе умелого сочетания теории и практики в определенной сфере деятельности. Контекстное обучение способствует приобретению предварительного опыта при помощи моделирования процесса работы будущего специалиста, в котором ему предоставляется возможность непосредственного участия.

Таким образом, у обучающихся формируется осознание своей причастности к общему делу и, что немаловажно, он получает признание коллег, у него появляется чувство собственной значимости в процессе совместной работы. Особое значение приобретают такие моменты, как проявление коллективизма, контактности, выработка коллективного решения вопроса. Но, наряду с этим, реализуется индивидуальность каждого участника, возрастает интерес к будущей специальности. Обучающийся проявляет себя с точки зрения профессиональной целеустремленности, что способствует желанию глубже изучить дисциплины, непосредственно связанные с будущей профессией.

Теоретико-методологические основы контекстуализированного обучения

Контекстуализированное преподавание и обучение – это процесс, основанный на признании того факта, что некоторые обучающиеся учатся более эффективно, когда их учат на практических занятиях. Контекстуализированное обучение определяется как комплекс различных, тесно связанных между собой подходов, направленных на реализацию постепенного, ненавязчивого взаимопроникновения и взаимодополнения в освоении теории и практики, с учетом определенного контекста и интереса обучающегося. Успешное контекстуализированное обучение вовлекает преподавателей и обучающихся в активную деятельность, из чего следует, что обучение ориентировано на обучающихся и вызывает у них интерес.

Таким образом, контекстуализированное обучение основано на конструктивистской образовательной теории, которая представляет собой «концептуальную основу, утверждающую, что обучающиеся постоянно обновляют свою память на основе текущего опыта» [7, с. 8]. Конструктивизм опирается на представление о том, что обучающиеся создают свое собственное значение понятий, когда учатся на собственном опыте, что способствует развитию врожденной мотивации и желанию учиться. Сторонники теории контекстуализированного обучения утверждают, что оно может мотивировать многих обучающихся более эффективно, чем традиционная педагогика в процессе обучения [7, 10].

Развитие концепций из стандартов обучения в учебной программе отражает продвижение за счет операционализации когнитивных процессов от базовых к сложным следующим образом: запоминание, понимание, применение, анализ, оценка и создание (Anderson & Krathwohl, цитируется в DepEd, 2015). Это подчеркивает Perin (2011), где многообещающим направлением, как способ улучшить результаты для академически неподготовленных обучающихся, было изучение эффективности контекстуализации.

Указывая на значимость, высокую результативность и актуальность контекстуального обучения в системе, как общего, так и высшего образования, в научной литературе имеется целый ряд научных работ, которые, как отмечают ученые-исследователи, активно используются «для повышения качества обучения в высших учебных заведениях» [6, с. 99].

Большой вклад в этом направлении внес А.А. Вербицкий. Его учение и концептуальное видение развития теоретических основ знаково-активного освоения теоретических и практических знаний является актуальным и в современной педагогической науке. Автор делает акцент на организацию образовательного процесса в высшей школе. По его мнению, в основе контекстного обучения лежит деятельностный подход, способствующий освоению «социального опыта ... в результате активной, «пристрастной» деятельности субъекта [1], а сам образовательный процесс определяется им как «активное обучение контекстного типа» [2].

Для достижения концептуальных целевых установок в работе педагога необходима планомерная реализация основных принципов, к которым А.А. Вербицкий относит:

- принцип познавательной активности деятельности каждого участника образовательного процесса;
- принцип проблемного обучения, стимулирующего активность и заинтересованность обучающихся в дальнейшей познавательной деятельности;
- принцип единства обучения и воспитания.

Весьма значимым является соблюдение теории постепенного усложнения преподаваемого

материала и форм обучения по четко определенному алгоритму действий, который направлен на реализацию логически последовательных действий на пути от элементарных (базовых) знаний обучающихся до качественной подготовки к профессиональной деятельности. Это путь от познания теоретических основ изучаемой дисциплины до учебного освоения специфики профессиональной деятельности в определенном контексте.

Понятие «контекст» рассматривается как «отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам [1]. Согласно автору, поэтапное обучение приводит обучающегося к пониманию и практической готовности к профессиональной деятельности на основе приобретенных знаний, уверенности в себе, умению работать в команде, анализировать и совершенствовать свои профессиональные знания и умения.

Пример контекстуального преподавания и обучения. Насколько сегодняшние студенты готовы к работе в XXI веке?

Большинство преподавателей согласятся с тем, что средний уровень навыков обучающихся, поступивших в высшие учебные заведения, «уже не тот, что был раньше». Однако это следует рассматривать не как осуждение, а скорее как отправную точку для переосмысления того, как учреждения высшего образования могут решать образовательные задачи, с учетом того, что контингент обучающихся становится все более разнообразным.

Что такое контекстуализированное преподавание и обучение? В книге «Базовые навыки как основа успеха учащихся в муниципальных колледжах Калифорнии» контекстуализированное преподавание и обучение определяется как многообещающая стратегия, которая активно привлекает обучающихся в вузах и способствует лучшему обучению и развитию навыков. Контекстуализированное преподавание и обучение определяется по-разному, в зависимости от намерения группы, выступающей за его использование.

Так, Крис Mazzeo (2008) рассматривает такой тип подготовки специалистов в качестве «семейства учебных стратегий», направленных на постепенный переход от теории к практике, движущим элементом которого является постепенно возрастающий интерес обучающегося к освоению теории и практики изучаемых дисциплин.

Функциональное контекстное обучение многими исследователями рассматривается в качестве учебной стратегии, которая объединяет достижение навыков грамотности и содержание работы, чтобы продвигать обучающихся более успешно и быстро к своим целям в области образования и трудоустройства» (Wider Opportunities for Women, 2009). Полученные профессиональные знания

и умения для студента могут стать личностными в том случае, если «они усваиваются в рамках аутентичного» [4].

Если говорить о традиционной программе обучения, то при осуществлении контекстуализированного обучения ее цели «поднимаются до мыслительных навыков более высокого порядка в процессе обучения поиску информации, адаптации к изменениям и эффективному общению в отношении других» [8].

Вот несколько характеристик контекстуального обучения: выполнение поставленных задач в условиях, приближенных к реальным; многообразие контекстов обучения, используемых преподавателем; включение в содержание обучения ситуативного метода, направленного на использование конкретных жизненных и профессиональных ситуаций; объективное оценивание работы обучающихся.

По мнению Джонсона, контекстуализированное обучение представляет собой «целостную систему» [9, с. 24], многообразии и взаимопроникновении компонентов которой способствуют успешной реализации системного подхода. Это возможно, если применяемые компоненты обучения обеспечивают необходимые их взаимосвязи, взаимодействие и взаимопроникновение; направлены на реализацию существенных практических задач; обеспечивают саморегулирование в процессе совместной работы и обучающего взаимодействия; направлены на развитие творческого потенциала обучающихся и критического мышления; обеспечивают формирование личностных качеств обучающегося и его воспитание, направленного на становление высококлассного современного специалиста.

Заслуживает внимания и концептуальная теория когнитивного ученичества. Используя модель когнитивного ученичества, обучающиеся делают больше, чем просто отрабатывают навык в процессе обучения. Вся задача исследуется в параметрах реальной ситуации под руководством преподавателя через мыслительный процесс, сопровождающий выполнение задания.

Широкий спектр теорий обучения тесно связан с контекстуализированным преподаванием и обучением как стратегией обучения и улучшения приобретенных базовых навыков обучающихся.

Теория мотивации

Теория мотивации фокусируется на восприятии обучающимися значения способа обучения и развития самооэффективности, которые являются ключевым компонентом контекстуализированного преподавания и обучения. Обучающимся предлагается подумать о своих собственных идеях, которые они могут использовать в будущей работе. Реальный опыт важен в контекстуализированном преподавании и обучении, потому что как только обучающиеся увидят реальную актуальность того, что они изучают, они становятся заинтересованными и мотивированными.

Кроме того, когда обучающиеся чувствуют, что они могут влиять на обучение «по собственной воле», а также берут на себя ответственность за качество обучения, их мотивация к обучению также повышается. В этом случае для достижения ожидаемого результата значимую роль играют четкие целевые установки преподавателя, предоставление студентам широкого вариативного ряда возможностей решения задачи, а также постоянное взаимодействие с преподавателем.

Предмор утверждает, что студенты изучают материал внутри конкретного запоминающегося контекста. Как только они увидят актуальность того, что изучают, они станут более заинтересованы и мотивированы» (2005). На решение этой задачи и направлено контекстное обучение.

Проблемно-ориентированное обучение

Этот стиль учебной деятельности направлен на вовлечение обучающихся в решение проблем в реальном мире, чтобы развить глубокую основу фактических знаний и понять это знание в контексте концептуальной основы и, наконец, способствовать развитию метакогнитивных навыков, которые позволяют делать вывод, «насколько хорошо человек умеет считывать параметры ситуации или задачи и анализировать их (Масса, 2008).

Меррилл и Гилберт (2008) выделяют пять компонентов эффективно разработанного проблемно-ориентированного обучения. К ним относятся: организация полной реализации студентами логически выстроенных задач; привлечение накопленного опыта обучающихся в процессе сотрудничества; использование полученных в процессе обучения знаний и опыта работы, а также навыков самокоррекции в ходе коллективной деятельности; умение использовать полученные знания и навыки в современных жизненных реалиях.

Исследователи этого феномена и преподаватели-практики указывают на тот факт, что проблемно-ориентированное обучение не придает значения знаниям, но извлекает выгоду из полезности навыков и информации.

Теория социального обучения

Личностно-социальный подход рассматривался в трудах Л.И. Гриценко. Теория социального обучения подчеркивает переход от одиночного обучения и пассивного слушания к сотрудничеству со сверстниками. Обучающимся предлагается создавать и понимать свое собственное обучение в социальной ситуации, связанной с социальным обучением. Социальный контекст совместного обучения также часто имитирует то, что обучающиеся могут ожидать в будущей профессиональной среде. Исследования эффективности стратегий социального обучения поддерживаются теориями, включающими совместную работу и обучение, которая позволяет достигать высоких результатов обучения в процессе коллективной и групповой деятельности однокурсников.

Совместное обучение основано на идее, что обучение является естественным социальным актом» (Герлах, 1994). В основе авторской модели лежит утверждение о преимуществе социального контекста перед индивидуальным обучением, а также перед лекционными занятиями, чаще всего не имеющими обратной связи.

Сотрудничество является важным компонентом системы социального обучения», а «процесс сотрудничества снимает ментальные шоры, наложенные ограниченным опытом и узкими рамками» (Джонсон, 2002).. Совместная работа особенно эффективна в небольших группах. Эта форма работы снижает напряженность, позволяет успешно преодолевать возникающие трудности и препятствия, легче находить общий язык, повышает чувство ответственности и самостоятельность участников группы, формирует умения отстаивать свою точку зрения и работать в коллективе.

Выводы

Практика показывает, что обучающиеся имеют различные предварительные знания и опыт, мотивационные факторы и личности. Исследования по стилям обучения обширны, они различаются, а иногда и противоречат друг другу. Исследователи склонны соглашаться с тем, что между обучающимися существуют некоторые специфические различия, которые существенно влияют на процесс обучения. Прежде всего, это роль, которую играют в этом процессе предшествующие знания и опыт.

Предыдущие знания влияют на то, на что обучающиеся обращают внимание, как они воспринимают и интерпретируют то, что они испытывают, и как они хранят новую информацию на основе того, что они уже знают. Однако, это предварительное знание не ограничивается только знаниями и умениями, которые были получены обучающимся в ходе образовательного процесса, весьма значимыми являются и такие составляющие личности специалиста, как уровень культуры, ценностный ряд выпускника, его личностное восприятие себя, окружающего мира и профессии.

Следует отметить, что огромное значение имеет мотивационная сфера, многообразие форм которой также оказывает существенное воздействие на результаты обучения, формирование устойчивого интереса не только к отдельным предметам, но и к процессу обучения в целом, к будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем, проблема развития мотивационной сферы обучающихся, особенно в больших учебных группах, остается актуальной и дискуссионной, как и проблема контекстуализированного преподавания и обучения в целом.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы инте-

грации [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 334 с.

2. Вербицкий, А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Знание, 1990. – 64 с.

3. Гриценко, Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход [Текст]: учебное пособие / Л.И. Гриценко. – М.: Академия, 2008. – 235 с.

4. Главные принципы обучения Дэвида Меррилла. / <https://lern21.livejournal.com/129338.html> Дата просмотра 11.05.2023.

5. Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М.: Госиздат, 1924. – 168 с.

6. Кругликов, В.Н., Оленникова М.В. Интерактивные образовательные технологии: учеб. и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2021. – 353 с.

7. Baker, E. D., Hope, L., & Karandieff, K. (2009, October). Contextualized teaching and learning: A promising approach to basic skills instruction. Center for Student Success, The Research and Planning Group for California Community Colleges. Retrieved from <http://rpgroup.org/sites/default/files/CTL%20Brief.pdf>.

8. Berns, R.G., & Erickson, P. M. (2001). Contextual teaching and learning: preparing students for the new economy. The Highlight Zone: Research @ Work, 5, 1–8. Retrieved from http://www.cord.org/uploadedfiles/NCCTE_Highlight05-Contextual-TeachingLearning.pdf.

9. Jonson, E.B. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.

10. Perin, D. (2011). Facilitating Student Learning through Contextualization. Retrieved from <http://67.205.94.182/publications/facilitating-student-learning-contextualization.html?UID=882>.

THEORY AND METHODOLOGY OF CONTEXTUALIZED TEACHING AND LEARNING IN UNIVERSITIES ARTS AND CULTURE

Chernyavskaya N.E., Koreneva E.N., Kireev M.N.
Belgorod State Institute of Arts and Culture

The article discusses the features of the theory of contextualized teaching and learning in higher educational institutions. The purpose of this theory is to introduce details linking theoretical training with professional activity, which would help accelerate the adaptation of students to their chosen profession. This concept plays a very important role for universities, as it is aimed at the formation of professional competencies of a future specialist, including a specialist in the field of arts and culture. The goal is to create conditions for stimulating the interest of students to gain such experience in the learning process, which would demonstrate the importance of their future profession and their own knowledge in the materialization of the experience gained in the learning process. This approach to vocational education stimulates the activity of students, allows them to assess the importance of the practical application of their own professional knowledge, to awaken the desire for a deeper immersion in the profession. Cognitive learning differs from more traditional learning models, where the teacher explains concepts and models the application, after which the students try to imitate what they have just seen. Contextualized learning has a wide range of teaching tools used, but today it has not received mass application in educational activities and represents great opportunities for fur-

ther research of this phenomenon. Keywords: contextualized teaching, contextual learning, process modeling, constructivist educational theory, empirical learning, learning goals, motivation.

Keywords: contextualized teaching, contextual learning, process modeling, constructivist educational theory, empirical learning, learning goals, motivation.

References

1. Verbitsky, A.A. Personal and competence approaches in education: problems of integration [Text] / A.A. Verbitsky, O.G. Larionova. – M.: Logos, 2009. – 334 p.
2. Verbitsky, A.A. Man in the context of speech: forms and methods of active learning [Text] / A.A. Verbitsky. – M.: Znanie, 1990. – 64 p.
3. Gritsenko, L.I. Theory and methodology of education: a personal and social approach [Text]: textbook / L.I. Gritsenko. – M.: Academy, 2008. – 235 p.
4. The main principles of David Merrill's teaching. / <https://lern21.livejournal.com/129338.html> Viewing date 11.05.2023.
5. Dewey, J. School and society / J. Dewey. – M.: Gosizdat, 1924. – 168 p.
6. Kruglikov V.N., Olennikova M.V. Interactive educational technologies: textbook. and a workshop for universities. 2nd ed., ispr. and additional M., 2021. p. 99. (Higher education). Text: electronic // Yurayt educational platform: website. URL: <https://urait.ru/bcode/472338/p.99> (accessed: 08/31/2021).
7. Baker, E. D., Hope, L., & Karandieff, K. (2009, October). Contextualized teaching and learning: A promising approach to basic skills instruction. Center for Student Success, The Research and Planning Group for California Community Colleges. Retrieved from <http://rpgroup.org/sites/default/files/CTL%20Brief.pdf>.
8. Berns, R.G., & Erickson, P. M. (2001). Contextual teaching and learning: preparing students for the new economy. The Highlight Zone: Research @ Work, 5, 1–8. Retrieved from http://www.cord.org/uploadedfiles/NCCTE_Highlight05-ContextualTeachingLearning.pdf.
9. Jonson, E.B. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.
10. Perin, D. (2011). Facilitating Student Learning through Contextualization. Retrieved from <http://67.205.94.182/publications/facilitating-student-learning-contextualization.html?UID=882>.

Педагогические условия формирования компетенции самопрезентации: на примере будущих музыкантов

Курганский Сергей Иванович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: osnir@bgiik.ru

Туравец Наталья Романовна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: nata51.n@bk.ru

Уварова Тамара Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: profkom-55@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме самопрезентации студентов-музыкантов; целью статьи обоснование специфических особенностей осуществления формирования профессионального самопродвижения студентов-музыкантов; научная новизна заключается в том, что обоснованы основные направления в подготовке студентов-музыкантов к самопрезентации, представляющей интеграцию навыков профессиональных компетенций, способствующих к продвижению творческой деятельности, в том числе и в виртуальной реальности; новизна исследования заключается в совершенствовании формирования компетенции самопрезентации студентов-музыкантов, направленной на демонстрацию достижений личности, способствующих творческому продвижению, демонстрации определенных характеристик своей творческой индивидуальности, связанных с уникальностью и неповторимостью образа; обосновано соотношение самопрезентации и имиджа личности; практическая реализация педагогических условий заключается в практических рекомендациях осуществления самопрезентации, в том числе и в виртуальном пространстве, способствующей самопродвижению своей реальной профессиональной жизни; предложены содержательные аспекты семинара для студентов-музыкантов «Стратегии и тактики самопрезентации».

Ключевые слова: самопрезентация, преподаватели вуза, внешние и внутренние составляющие самопрезентации, стратегии.

Введение

Совершенствование системы образования вузов искусств и культуры ориентировано на приобретение компетенций, способствующих формированию конкурентоспособных специалистов. Студентам-музыкантов в процессе обучения в вузе для развития своего творческого потенциала необходимо переосмыслить поведенческие стратегии, приобрести навыки эффективных способов взаимодействия в творческой среде, в том числе и в виртуальном пространстве. Взаимодействие в виртуальном пространстве предполагает освоение технологий коммуникаций, направленных на самопрезентацию. Виртуальное взаимодействие в условиях новых социокультурных вызовов связано с совершенствованием методов общения, усвоением норм, правил и культуры поведения, способствующих обретению необходимых качеств творческой деятельности, основанных на высокой профессиональной культуре. Студенты-музыканты должны уметь представлять результаты своих творческих и научных достижений, свидетельствующих об уровне их самореализации. Ряд авторов И.Ф. Исаев [4], Г.Г. Спиридонова [8], И.П. Шкуратова [9] и др., отмечают несоответствие между представлениями о самопрезентации выпускников вузов и их самореализацией, что препятствует достижению результативности в осуществляемой деятельности.

Изложение основного материала статьи

Самопрезентация, как демонстрация достижений личности, представляет осознанный процесс целенаправленного общения студентов-музыкантов с обучающимися в других вузах, с представлением и демонстрацией своих знаний, умений, достигнутых творческих успехов. Теория самопрезентации рассматривается в трудах отечественных и зарубежных ученых с конца XIX века, когда определялась суть этого социального явления, предполагающего выбор личности определенного стиля взаимодействия. Уже к середине XX века самопрезентация рассматривается как самостоятельное направление на социологическом и психологическом уровнях. Особенно активно феномен самопрезентации исследуется на современном этапе, как один из фундаментальных межличностных процессов в исследованиях Е.В. Михайловой [6], Junjun Chen [10], Fouzia Tabassum, Muhammad Asghar Ali. [11].

Впервые понятие «самопрезентация» появляется в работах американского социолога и психолога И. Гофмана, который создал теорию социальной драматургии, в рамках которой человек в про-

цессе взаимодействия в социокультурной сфере стремится составить о себе положительное впечатление позиционировать себя в обществе. Автор утверждает, что на начальном этапе человек стремится представить о себе максимальную информацию, далее следует этап непроизвольного самовыражения, в рамках которого человек ведет себя как актер в условиях «сцены» (И. Гофман), представляя свой образ, ориентированный на зрителя [1]. И. Гофман считает, что самопрезентация, представляет вариативный творческий процесс, регулируемый в зависимости от изменяющихся условий, характера и обстоятельств, на основе которых и происходит выбор стратегии, при этом автор, опираясь на теорию ролевого поведения, рекомендует осмысливать жизнь «как театр», где необходимо производить нужное впечатление на «зрителей», пытаться проконтролировать оригинальность и неповторимость воздаваемого образа.

В отечественной литературе рассматриваются теории, способствующие обучению самопрезентации [5]: *мотивационные* теории, основанные на стремлении к превосходству, потребности в уважении; *ситуативные* теории, рассматривающие внешние условия конкретной социокультурной ситуации, включающей вуз, регион проживания, специальность обучающихся; теории *влияния внутренних и внешних условий*, при которых учитывается «процесс, посредством которого индивиды пытаются контролировать впечатления окружающих о них самих», утверждает И.П. Шкуратова [9, с. 16].

Деятельность будущего музыканта-исполнителя связана с самовыражением через участие в концертах, в конкурсах, а также представление своих достижений в публикациях в социальных сетях и так далее. Отсутствие специальных знаний в области самопрезентации лишает их возможностей достижения признания в условиях социальной и конкурентоспособной среды. В процессе обучения в вузе студенты-музыканты должны приобрести навыки продюсирования своих достижений. Преподавателями, как правило, специальных классов подготовки осознана необходимость использования стратегий и тактик, направленных на самопрезентацию, формирования навыков грамотно предоставлять информацию о себе, личных достижениях. Выпускники, имеющие глубокие знания и творческие успехи, там не менее не могут эффективно характеризовать свои достоинства, обосновано и артистично излагать содержание подготовленных рефератов, курсовых и дипломных работ, представлять конкурсные работы.

Самопрезентация студентов-музыкантов является результатом интеграции многих факторов, среди которых можно назвать умение контролировать свое эмоциональное состояние, владение приемами саморегуляции своего состояния. Эффективной при продвижении своих творческих достижений студентами-музыкантами стала стратегия самопрезентации, учитывающей мотивацию субъекта, тактику, выстроенную на осмыслении

цели поведения. При формировании навыков самопрезентации следует учитывать, что стратегии и тактики самопрезентации студентов-музыкантов определяются теоретической подготовкой и практикой развитой организационной культурой. Студенты-музыканты в процессе освоения навыков самопрезентации должны освоить приемы психоэмоциональной саморегуляции, проявлять волевые качества.

В научной литературе на современном этапе появляются исследования, посвященные формированию навыков студентов-музыкантов к профессиональному самопродвижению. Впервые данная проблема представлена в исследованиях И. Джонса и Т. Питтмана [2], которые разработали стратегии самопрезентации, способствующие самопродвижению в различных межличностных отношениях. Ими предложены следующие стратегии и техники, направленные на достижение определенной цели: старание понравиться (согласие, лесть, благосклонность) с целью казаться привлекательным; самопродвижение, самореклама (self-promotion) – (хвастовство, демонстрация знаний и умений) – цель – казаться компетентным; запугивание (intimidation) – (требования, угрозы) – цель – казаться опасным; пояснение примером (exemplification) (хвастать, демонстрировать свои достоинства) – цель – казаться достойным подражания (власть наставника) и мольба (supplication) – (демонстрация слабости и зависимости) – цель – казаться слабым, вызывать сострадание [7].

Не владея стратегиями самопрезентации, студенты-музыканты создают себе помехи по разным причинам: при завышенной самооценке, они преувеличивают свои достижения, при низкой самооценке – не справляются с задачами профессионального продвижения, что неизбежно приводит к негативным последствиям. Назрела острая необходимость введения для студентов-музыкантов курса по выбору «Стратегии и тактики самопрезентации», с рассмотрением таких тем, как: «Феномен самопрезентации Эрвинга Гоффмана», «Адаптация стратегии и техники самопрезентации И. Джонса и Т. Питтмана к деятельности музыканта исполнителя»; «Техника самопрезентации Г.В. Бороздиной и ее использования в представлении творческих достижений»; «Стратегии и тактики, обусловленные социальным статусом и профессиональной деятельностью» (18 программ тренингов (под редакцией В.А. Чикер) и т.д.

Самопрезентация рассматривается иногда в контексте понятия имиджа, который представляет интегративные черты личности и «включает в себя представления о намерениях, мотивах, способностях, установках, ценностных ориентациях и психологических характеристиках преподавателя на основе восприятия открытых для наблюдения характеристик, таких как внешность, психосоциальная культура, особенности вербального и невербального поведения, социальное поведение и другие параметры его деятельности», как считает Л.Ю. Донская [3, с. 98]. Традиционная

трактовка имиджа (латинское «*imago*» – «образ», «изображение») означает создаваемое впечатление о личности, отражающее личностно-деловые качества человека.

Если сравнивать понятие «имидж» и «самопрезентация», то последняя представляет выстраиваемое поведение, направленное на создание впечатления, основанного на учете понимания целенаправленно организованного взаимодействия, особенно значимое в профессиональной деятельности музыканта-исполнителя. Самопрезентация тесно связана с умением владеть психологической инициативой в процессе общения, имеющего существенное значение для демонстрации исполнительского мастерства, самореализации личности в деятельности. Особенно востребованной самопрезентация становится на современном этапе развития высшего образования, когда требуется активность студентов-музыкантов в представлении своих достижений. Данная проблема мало изучена как в теоретическом обосновании, так и в практическом освоении форм и методов самопрезентации в профессиональном продвижении. В связи с подготовкой музыкантов-исполнителей к предоставлению исчерпывающих сведений о себе, проблеме самопрезентации уделяют недостаточное внимание, что приводит к затруднениям осуществления межличностных контактов в творческом сообществе. Самопрезентация, как профессиональное продвижение, предполагает совокупность знаний и умений, понимание ее значимости с учетом специфики профессиональной деятельности, включающей: *внешние атрибуты*, такие как средства и способы общения в процессе самопрезентации, формы и приемы взаимодействия; *внутренние качества*, включающие отношение к профессиональной деятельности, ее специфика, разработка содержания самопрезентации, владение технологиями самопрезентации; преодоление публичного волнения; рефлексия, умение оценить результативность самопродвижения и т.д.

Как правило, студенты-музыканты стремятся к овладению стратегиями и тактиками самопрезентации в виртуальном пространстве. На современном этапе профессиональное продвижение в сети Интернет приобретает все большее значение, расширяя границы представления результатов своей творческой деятельности, что дает возможности расширить информацию о себе на основе участия в конференциях, классных и открытых концертах, конкурсах, мастер-классах и т.д. Владение средствами виртуальной самопрезентации становится важнейшей компетенцией студентов-музыкантов, способствуя управлению впечатлением о себе.

Виртуальная самопрезентация связана с техническими особенностями коммуникации в Интернете, обладает большой выразительностью, диверсификацией. Целью самопрезентации студентов-музыкантов в виртуальном пространстве является представление своего профессионального уровня, имеющихся достижений в социаль-

ном пространстве. Студенты остро нуждаются в овладении технологиями реальной и виртуальной самопрезентации. Как правило, представители исполнительских специальностей представляют самопрезентацию исходя из самоописания своих творческих возможностей, фиксирующих характеристики, отражающих творческое восприятие имеющихся качеств, личностных ресурсов. Эти ресурсы дают возможность участникам самопродвижения добиваться успеха и намеченных целей. При представлении информации о себе, студенты указывают обобщенную характеристику, например, музыкант-исполнитель, не указывая узкую профессиональную направленность (пианист, исполнитель на народных или духовых инструментах, дирижер, вокалист академического (народного, эстрадного, дирижер и т.д.), что сужает профессиональное пространство. Как свидетельствует практика, дифференциация по специализации привлекает специалистов «по интересам»: значимым становится информация о том, какую исполнительскую «школу» представляет студент, какие достижения в публичной исполнительской или творческой жизни имеет и пр. Студенты-музыканты в процессе самопрезентации должны больше сосредотачиваться на собственных личностных ресурсах, которые позволяют им добиваться профессионального роста, развития и самосовершенствования творческого мастерства.

Выводы

Самопрезентация, являясь сложным многоаспектным феноменом, включает осмысление значимости процесса и результата презентации через представление творческих достижений студентов на основе включения нескольких уровней профессионального продвижения:

- познавательный уровень: самопрезентации предполагает учет потенциальной аудитории, что определяет манеру поведения и общения, стиль взаимодействия, внешний вид. Такой уровень самопрезентации направлен на выстраивание стратегии вербального и невербального общения в зависимости от взаимодействия, формы самопрезентации – мастер-класс, конкурс, представление программы на государственных экзаменах и др. Такая самопрезентация направлена на вхождение в систему профессиональных отношений, обеспечение контакта с сообществом, создание необходимого для продуктивного взаимодействия информационного общения, представления результатов своей творческой деятельности;
- оценочный уровень: самопрезентация основывается на психологическом осознании личностных качеств в профессиональном самовыражении, определяющих успешность деятельности, адекватность самооценки. Музыкально-исполнительское самовыражение определяется активностью в профессиональной деятельности с включением таких компонентов,

как преодоление барьеров, организация своего времени, саморегуляция, эмоциональность, убедительность;

- поведенческий уровень: самопрезентация связана с достижением результата, то есть эффективности самопрезентации. Обретение внутренней гармонии требует реализации механизмов рационализации, учитывающих значимость переживаний, анализ и преодоление источников стресса, формирование способности реально оценивать ситуацию.

Таким образом, проблемы самопрезентации личности, формирование привлекательного образа студентов-музыкантов вызывает интерес в условиях современной социокультурной ситуации, когда практически все вовлечены в процесс межличностных коммуникаций, направленных на личностное и профессиональное продвижение, от которого зависит успех в карьере, выстраивание творческих отношений.

Литература

1. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. и вступ. Статья А.Д. Ковалева – М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле. 2000. – 304 с.
2. Джонс Э.Э., Питтман Т.С. и Джонс Э.Э. К общей теории стратегической самопрезентации. В: Сульс Дж., ред., Психологические перспективы самости. Том 1. Эрлбаум, Хиллсдейл. 1982. С. 231–262.
3. Донская Л.Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя вуза. Дисс. канд. псих. наук./ Донская, Л.Ю. Ставрополь. 2004. 212 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студентов вузов / И.Ф. Исаев. Москва: Академия. 2002. 207 с.
5. Михайлова Е.В. Обучение самопрезентации: учебное пособие / Е.В. Михайлова. М.: ГУ ВШЭ. 2006. 166 с.
6. Михайлова Е.В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е.В. Михайлова. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 224 с.
7. Психология общения [Текст]: энциклопедический словарь / Учреждение Российской академии образования Психологический ин-т; под общ. ред. А.А. Бодалева. Москва: Когито-Центр. 2011. 598 с.
8. Спиридонова Г.Г. Формирование культуры самопрезентации студентов педагогических профилей (на примере деятельности психологического центра вуза). – дисс... кандидата пед. наук. Челябинск. 2022. 246 с.
9. Шкуратова И.П. Самопредъявление личности в общении: монография / И.П. Шкуратова. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ. 2009. 192 с.
10. Chen J. Efficacious and positive teachers achieve more: examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum perfor-

mance / Junjun Chen // The Asia-Pacific Education Researcher. 2019. Vol. 28, No 4. P. 327–337.

11. Tabassum F. Professional self-esteem of secondary school teachers / Fouzia Tabassum, Muhammad Asghar Ali // Asian Social Science. 2012. Vol.8, No.2. P. 206–211. DOI:10.5539/ass.v8n2p206

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SELF-PRESENTATION COMPETENCE: BY THE EXAMPLE OF FUTURE MUSICIANS

Kurgansky S.I., Turavets N.R., Uvarova T.A.
Belgorod State Institute of Arts and Culture

The article is devoted to the actual problem of self-presentation of musical students; the purpose of the article is to substantiate the specific features of the formation of professional self-promotion of musical students; the scientific novelty lies in the fact that the main directions in the preparation of musical students for self-presentation, representing the integration of skills of professional competencies that contribute to the promotion of creative activity, including in virtual reality; the novelty of the research is to improve the formation of the competence of self-presentation of music students, aimed at demonstrating the achievements of the individual, contributing to creative advancement, demonstrating certain characteristics of their creative individuality associated with the uniqueness and uniqueness of the image; the correlation of self-presentation and the image of the individual is substantiated; the practical implementation of pedagogical conditions consists in practical recommendations for self-presentation, including in virtual space, which promotes self-promotion of their real professional life; the substantive aspects of the seminar for music students "Strategies and tactics of self-presentation" are proposed.

Keywords: self-presentation, university teachers, external and internal components of self-presentation, strategies.

References

1. Goffman, I. Presenting oneself to others in everyday life / Trans. from English and entry Article by A.D. Kovalev – M.: KANON-press-C, Kuchkovo Pole. 2000. – 304 p.
2. Jones E.E., Pittman T.S. and Jones, E.E. Toward a general theory of strategic self-presentation. In: Suls J, ed., Psychological Perspectives on the Self. Volume 1. Erlbaum, Hillsdale. 1982. pp.231–262.
3. Donskaya L. Yu. Psychological conditions for the formation of the image of a university teacher. Candidate of dissertation psych. Sciences./ Donskaya, L. Yu. Stavropol. 2004. 212 p.
4. Isaev I.F. Professional and pedagogical culture of a teacher: a textbook for university students / I.F. Isaev. Moscow: Academy. 2002. 207 p.
5. Mikhailova E.V. Self-presentation training: textbook / E.V. Mikhailova. M.: State University Higher School of Economics. 2006. 166 p.
6. Mikhailova E.V. Self-presentation: theories, research, training / E.V. Mikhailova. St. Petersburg: Rech, 2007. 224 p.
7. Psychology of communication [Text]: encyclopedic dictionary / Institution of the Russian Academician. Education Psychological Institute; under general ed. A.A. Bodaleva. Moscow: Kogito-Center. 2011. 598 p.
8. Spiridonova G.G. Formation of a culture of self-presentation for students of pedagogical profiles (using the example of the activities of the psychological center of the university). – diss... candidate ped. Sci. Chelyabinsk. 2022. 246 p.
9. Shkuratova I.P. Self-presentation of personality in communication: monograph / I.P. Shkuratova. Rostov-on-Don: Southern Federal University Publishing House. 2009. 192 p.
10. Chen J. Efficacious and positive teachers achieve more: examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practical performance / Junjun Chen // The Asia-Pacific Education Researcher. 2019. Vol. 28, No. 4. P. 327–337.
11. Tabassum F. Professional self-esteem of secondary school teachers / Fouzia Tabassum, Muhammad Asghar Ali // Asian Social Science. 2012. Vol.8, No.2. P. 206–211. DOI:10.5539/ass.v8n2p206

Формирование коммуникативной компетенции у иностранных студентов с использованием методики «Стандартизированный пациент»

Ольшванг Ольга Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры Л4 «Романо-германские языки», Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
E-mail: olga020782@mail.ru

Давыдова Надежда Степановна,

доктор медицинских наук, профессор кафедры анестезиологии, реаниматологии, токсикологии ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России, заслуженный врач РФ, заслуженный деятель науки РФ
E-mail: davidovaeka@mail.ru

Дьяченко Елена Васильевна,

кандидат психологических наук, доцент, заместитель руководителя лаборатории коммуникативных навыков Аккредитационно-симуляционного центра ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России
E-mail: al-dyachenko@yandex.ru

В статье представлен опыт обучения иностранных студентов профессиональной коммуникации на русском языке в рамках учебной практики «Межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности». Рассматриваются особенности организации обучения иностранных студентов, особое внимание уделяется лингвистической составляющей курса, поскольку наряду с типичными проблемами, возникающими при обучении русскоговорящих студентов, на занятиях с иностранными студентами возникает необходимость уделять особое внимание лексике, грамматике, фонетике и стилистике. Использование таких форм организации работы, как самооценка и взаимооценка, мотивировало студентов внимательно слушать друг друга, обращать внимание на часто совершаемые ошибки. Таким образом, они получили возможность сравнивать свою работу с работами других студентов, лучше понимать требования и учиться видеть слабые и сильные стороны своей работы. Создание творческого проекта (видеоролик) также позволило значительно повысить мотивацию иностранных студентов.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, стандартизированный пациент, иностранные студенты, коммуникативная компетенция.

В сфере здравоохранения коммуникативные навыки играют важную роль в выстраивании отношений между пациентом и врачом. Профессиональное общение врача с пациентом при оказании медицинской помощи значимо коррелирует с комплаенсом [8], который повышается, если врачей обучать навыкам общения [1], удовлетворенностью пациента и результативностью лечения [6]. В ряде исследований отмечается, что коммуникативные навыки можно сформировать в ходе обучения [7, 13], но существует необходимость их постоянно поддерживать, в противном случае они утрачиваются [4]. В настоящее время дисциплины, направленные на развитие коммуникативных навыков, включены в большинство образовательных программ в сфере здравоохранения во всем мире [5]. В России формирование коммуникативной компетенции студентов-медиков предусмотрено действующими федеральными государственными образовательными стандартами. Так, ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело предусматривает формирование коммуникативной компетенции в УК-4: Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия [3].

При обучении иностранных студентов профессиональной коммуникации задача усложняется, так как наряду с проблемами, возникающими при обучении русскоговорящих студентов, на занятиях необходимо уделять внимание лексике, грамматике, фонетике и стилистике, которые, как правило, не вызывают особых сложностей у носителей языка. Иностранные студенты-медики сталкиваются с психосоциальными, межкультурными и языковыми барьерами, испытывают трудности из-за различий в социокультурных нормах и особенностей организации образовательного процесса [11]. Страх не сдать зачеты и экзамены, одиночество и отсутствие социальной поддержки приводят к увеличению психологической нагрузки. Определенные сложности у иностранных студентов вызывает языковой барьер при взаимодействии с пациентами [10]. Сравнительное исследование результатов обучения коммуникативным навыкам иностранных и местных студентов-медиков показало [11], что до начала обучения уровень сформированности коммуникативных навыков у иностранных студентов был значительно ниже, чем у носителей языка, при этом по окончании обучения значительное повышение уровня сформированности коммуникативных навыков наблюдалось имен-

но у иностранных студентов. Вместе с тем, курс по развитию коммуникативных навыков оказал положительное влияние на освоение клинических дисциплин иностранными студентами, навыки работы в команде во время прохождения производственной практики и их взаимодействие с пациентами.

Практика «Межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности» была организована для 53 иностранных студентов 2 курса (специальность «Лечебное дело»), обучающихся с использованием языка-посредника, при информационной поддержке Лаборатории по формированию и оценке коммуникативных навыков УГМУ. В данном курсе использовалась пациент-ориентированная модель общения врача с пациентом с элементами методики «симулированный пациент» [2]. Поскольку практика проводилась на кафедре иностранных языков и межкультурной коммуникации, наибольшее внимание уделялось лингвистической составляющей. По этой же причине был исключен этап «Предварительный диагноз», который традиционно включен в коммуникативную станцию «Сбор жалоб и анамнеза». В период прохождения практики обучающиеся не только ознакомились с Калгари-Кембриджской моделью медицинской консультации [12], но и с критериями оценки (чек-листом) [2], которые могут быть использованы при первичной аккредитации специалиста. В качестве примера реализации пациент-ориентированной модели общения врача с пациентом, обучающимся были представлены видео, подготовленные мультипрофильным аккредитационно-симуляционным центром СамГМУ (<https://www.youtube.com/watch?v=zm1vT9HwshA>) и Национальным медицинским исследовательским центром им. В.А. Алмазова (<https://www.youtube.com/watch?v=tuAQsqChKR4>), после просмотра которых предложено ответить на вопросы по содержанию видеороликов и попытаться оценить действия врача по чек-листу, рассмотренному ранее. Далее были рассмотрены клинические кейсы со сценариями для симулированных пациентов, при тщательном разборе которых, обучающимся предлагалось решить клиническую задачу. Выполнение данного задания позволяет каждому студенту выполнить роль и врача, и пациента. В качестве критериев оценки качества решения этих клинических задач использовался ранее рассмотренный чек-лист.

Важно отметить, что при решении клинических задач обучающиеся выполняли самооценку и участвовали в оценке ответов других студентов. Такая форма организации работы мотивировала студентов внимательно слушать друг друга, обращать внимание на часто совершаемые ошибки а, следовательно, не допускать их самим. Внедрение самооценки и взаимооценки позволяет реализовать студент-ориентированный подход в обучении. Ряд исследователей (Yin S. Et al. [17]; Yan Z. and Boud D. [16]) отмечают важность самооценки и взаимооценки в процессе обучения (при этом оценива-

ние рассматривается как неотъемлемая часть обучения). Так, Xiao and Gu [15] отмечают развитие оценочного суждения (evaluative judgement) у обучающихся, и возможность сравнивать свою работу с другими студентами, лучше понимать требования и учиться видеть слабые и сильные стороны собственной работы. Исследователи Tai et al. [14] подчеркивают, что развитие оценочного суждения оказывает непосредственное положительное влияние на качество работы и успеваемость обучающихся.

На завершающем этапе практики обучающимся предлагается самим записать видеоролик, где один из студентов играет роль врача, а другой – пациента. Сценарий медицинской консультации предварительно был проверен преподавателем. Каждый студент должен был как минимум один раз сыграть роль пациента и роль врача. На итоговом занятии был организован просмотр всех созданных видеороликов, а студенты группы оценивали действия врача по чек-листу. Все обучающиеся были заранее предупреждены о формате зачетного мероприятия, что безусловно мотивировало к созданию роликов хорошего качества, а необходимость оценки каждого видео способствовало внимательному просмотру и дальнейшему активному участию в дискуссии.

При организации работы иностранных студентов с клиническими кейсами есть ряд особенностей. В ходе практики основное внимание уделялось лингвистической составляющей. На первых занятиях при изучении Калгари-Кембриджской модели медицинской консультации информация представляется обучающимся в текстовом формате, используются традиционные методы работы с иноязычным текстом. Особое внимание стоит уделять предтекстовым заданиям (до прочтения текста), когда обучающимся предлагается сформулировать гипотезу о содержании текста (как, на их взгляд, должна быть организована медицинская консультация), обратить внимание на ключевые термины и грамматические явления, которые потенциально могут представлять сложность при работе с текстом. После прочтения текста студентам необходимо ответить на вопросы по содержанию текста, объяснить значение терминов, пересказать прочитанное.

Когда обучающиеся получили представление об основных принципах организации медицинской консультации, можно перейти к более подробному рассмотрению каждого этапа (начало консультации, сбор информации, объяснение и планирование, завершение консультации). При работе с иностранными студентами важно не просто объяснить цель и задачи каждого этапа, но и обозначить какими языков. При подготовке материала к таким занятиям особый интерес может представлять книга «Навыки общения с пациентами» Дж. Сильвермана и соавт. [12], где дается детальное описание каждого этапа консультации и примеры вербальной реализации действий врача и пациента (последнее является важным материа-

лом для обучения иностранных студентов, которые в отличие от носителей языка, могут испытывать не только трудности, связанные с содержанием высказывания, но и проблемы с формулировкой, лексико-грамматическим аспектом высказывания).

Детальное рассмотрение требуется и при работе с чек-листом. Необходимо не только удостовериться, что обучающийся знает значение каждого критерия оценки, но и понимает возможные варианты вербальной реализации действий врача (приветствие, формулировки вопросов и др.). Особое внимание стоит уделить стилистическому аспекту, необходимости избегать просторечий и обращаться к пациенту на «вы».

При работе с клиническим случаем иностранным студентам недостаточно самостоятельно ознакомиться с условиями задачи и сценарием для стандартизированного пациента. Предварительно следует выполнить ряд предтекстовых и послетекстовых упражнений, которые упоминались выше, чтобы убедиться в том, что обучающиеся понимают содержание условий задачи, владеют ключевой лексикой по теме. Требуют пояснения аббревиатуры, которые употребляются в условиях задач (ОАК, ОАМ, ФГС, АД и др.). Отдельно необходимо рассмотреть возможные формулировки вопросов врача (например, если в условиях задачи указано «Аллергоанамнез – спокоен», врач должен формулировать вопрос: «Есть ли у Вас аллергия?», избегая употребления термина «аллергоанамнез» в беседе с пациентом). При формулировке вопросов врачу следует избегать чрезмерного употребления специальных терминов, которые могут быть непонятны пациенту (например, «переливание крови» вместо «гемотрансфузия»). При решении клинических задач иностранные студенты, играющие роль пациента, часто слово в слово воспроизводят предложения из сценария для стандартизированного пациента. Предвосхищая такую часто встречающуюся ошибку, преподаватель может предложить в качестве послетекстовых упражнений при работе с кейсом задание на трансформацию предложений из сценария в возможные реплики пациента.

При решении первых клинических задач чаще всего студенты допускают следующие ошибки: комментарии и оценка поведения пациента, рекомендации об успокоении (100%), предложение пациенту своих вариантов ответов на заданные вопросы (90%), отсутствие обобщения, повторения сказанной пациентом информации для проверки правильности понимания (85%), отсутствие вопросов о мнении пациента, с чем пациент связывает свое состояние (83%), отсутствие обращения к пациенту по имени (70%), отсутствие открытых вопросов в начале расспроса (65%). Реже обучающиеся не задавали вопросы о социальном и семейном анамнезе (20%), задавали несколько вопросов подряд (15%), перебивали пациента (5%), использовали просторечия (2%). Результаты самооценки совпадали или были незначительно выше результатов самооценки. В большинстве случа-

ев это было обусловлено невнимательностью оценивающего или недостаточным уровнем владения языком. Предложение пациенту своих вариантов ответов на заданные вопросы можно частично объяснить наличием таких формулировок в диалогах «У врача» в ряде учебников по русскому языку как иностранному.

После решения каждой клинической задачи проводился анализ результатов самооценки и взаимооценки, разбор допущенных ошибок. Поскольку вышеупомянутым ошибкам уделялось большое внимание в ходе обучения, в итоговых видеороликах обучающихся таких ошибок допущено не было, оставалось незначительное количество грамматических ошибок в высказываниях.

По окончании курса студентам предлагалось в свободной форме написать свои впечатления о прошедшей практике. Отзыв мог быть анонимным и написан на русском или английском языке, если студенты испытывали сложности в изложении своих мыслей в письменной форме на русском языке. 100% обучающихся отметили положительный опыт прохождения практики, большой объем лексики (профессиональной и общеупотребительной), который они освоили за 2 недели обучения. Обучающимся понравился творческий проект (видеоролик), как заключительный этап практики, многие отметили важность и необходимость полученных знаний и навыков для прохождения обучения на клинической базе, где предстоит общаться с реальными пациентами. Особенно привлекло внимание студентам изучение типов трудных пациентов и методов работы с ними. Ряд студентов отметили что это был первый опыт создания видео в рамках процесса обучения.

Описанный выше формат организации практики «Межкультурная коммуникация в профессиональной деятельности» позволяет не только углубить познания студентов в сфере медицинской терминологии, но подготовить их к коммуникации с пациентами на клинических базах. Работа с видеороликами (просмотр и разбор готовых записей с участием стандартизированного пациента, а потом создание собственных видео) повышает мотивацию обучающихся.

Литература

1. Давыдова Н. С., Дьяченко Е.В., Самойленко Н.В. и Золотова Е.Н. (2023). Результаты оценки навыков общения с пациентом на практико-ориентированном этапе аккредитации специалистов здравоохранения // Медицинское образование и профессиональное развитие. 14(1), 816. <https://doi.org/10.33029/2220-8453-2023-14-1-8-16>
2. Навыки общения с пациентами: симуляционное обучение и оценка коммуникативных навыков в медицинском вузе: методическое руководство / под ред. проф. Н.С. Давыдовой, Е.В. Дьяченко. – Екатеринбург: Изд-во «АТ групп», 2019, 128 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 августа 2020 года № 988.
4. Ament Giuliani Franco C, Franco RS, Cecilio-Fernandes D, Severo M, Ferreira MA, de Carvalho-Filho MA. (2020) Added value of assessing medical students' reflective writings in communication skills training: a longitudinal study in four academic centres. *BMJ Open*. 10(11): e038898. doi: 10.1136/bmjopen-2020-038898.
5. Chant S, Tim. Randle J, Russell G, Webb C. (2002) Communication skills training in healthcare: a review of the literature. *Nurse Educ Today*. Apr; 22(3): 189–202. doi: 10.1054/nedt.2001.0690.S0260691701906902
6. Dickson DA, Hargie OD, Morrow NC. (1997) Communication Skills Training for Health Professionals: An Instructor's Handbook. 2nd edition. London, UK: Champman & Hall.
7. Dwamena F, Holmes-Rovner M, Gauden CM, Jorgenson S, Sadigh G, Sikorskii A, Lewin S, Smith RC, Coffey J, Olomu A. (2012) Interventions for providers to promote a patient-centred approach in clinical consultations. *Cochrane Database Syst Rev*. Dec 12;12(12): CD003267. doi: 10.1002/14651858.CD003267.pub2.
8. Friedman DS, Hahn SR, Gelb L, Tan J, Shah SN, Kim EE, Zimmerman TJ, Quigley HA. (2008) Doctor-patient communication, health-related beliefs, and adherence in glaucoma results from the glaucoma adherence and persistency study. *Ophthalmology*. Aug;115(8):1320–7.e3. doi: 10.1016/j.ophtha.2007.11.023.S0161–6420(07)01273–0
9. Heisler M, Bouknight RR, Hayward RA, Smith DM, Kerr EA. (2002) The relative importance of physician communication, participatory decision making, and patient understanding in diabetes self-management. *J Gen Intern Med*. Apr;17(4):243–52. doi: 10.1046/j.1525–1497.2002.10905.x.
10. Huhn D, Lauter J, Roesch Ely D, Koch E, Moltner A, Herzog W, Resch F, Herpertz SC, Nikendei C. (2017) Performance of international medical students in psychosocial medicine. *BMC Med Educ*. 17(1):111. doi: 10.1186/s12909–017–0950-z.
11. Nagy E, Luta GMM, Huhn D, Cranz A, Schultz JH, Herrmann-Werner A, Bugaj TJ, Friederich HC, Nikendei C. (2021) Teaching patient-centred communication skills during clinical procedural skill training – a preliminary pre-post study comparing international and local medical students. *BMC Med Educ*. 21(1):469. doi: 10.1186/s12909–021–02901–7.
12. Silverman, J., Kurtz, S., & Draper, J. (2013). Skills for communicating with patients. Radcliffe Pub.
13. Stamer T, Essers G, Steinhäuser J, Flügel K. (2023) From summative MAAS global to formative MAAS 2.0 – a workshop report. *GMS J Med Educ*. 40(1): Doc9. doi: 10.3205/zma001591.
14. Tai J., Ajjawi R., Boud D., Dawson P., Panadero E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Educ*. 76, 467–481. 10.1007/s10734–017–0220–3.
15. Xiao Y., Gu J. (2022). Fostering students' evaluative judgement through assessment-as-learning in tertiary English language classroom, in *Assessment as Learning: Maximising Opportunities for Student Learning and Achievement*, eds Yan Z., Yang L. (London: Routledge), 127–142.
16. Yan Z., Boud D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning, in *Assessment as Learning: Maximising Opportunities for Student Learning and Achievement*, eds Yan Z., Yang L. (London: Routledge), 11–24. 10.4324/9781003052081–2.
17. Yin S, Chen F, Chang H. (2022) Assessment as Learning: How Does Peer Assessment Function in Students' Learning? *Front Psychol*. 2022 Jun 27; 13:912568. doi: 10.3389/fpsyg.2022.912568. PMID: 35832911; PMCID: PMC9271947.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FOREIGN STUDENTS USING THE “STANDARDIZED PATIENT” METHODOLOGY

Olishvang O. Yu., Davydova N.S., Dyachenko E.V.

Bauman Moscow State Technical University, Ural State Medical University

This article presents the experience of teaching foreign students professional communication in Russian as part of the educational practice “Intercultural communication in professional activity”. The features of the organization of training of foreign students are considered, special attention is paid to the linguistic component of the course, since along with the typical problems that arise when teaching Russian-speaking students, there is a need to pay special attention to vocabulary, grammar, phonetics and stylistics in classes with foreign students. The use of such forms of work organization as self-assessment and mutual assessment motivated students to listen carefully to each other, pay attention to the mistakes often made. Thus, they were able to compare their work with the work of other students, better understand the requirements and learn to see the weaknesses and strengths of their work. The creation of a creative project (video) also significantly increased the motivation of foreign students.

Keywords: communication skills, standardized patient, foreign students, communicative competence.

References

1. Davydova, N. S., Dyachenko, E. V., Samoilenko, N. V., & Zolotova, E. N. (2023). The results of the evaluation of communication skills with the patient at the practice-oriented stage of accreditation of healthcare professionals. *Medical education and professional development*, 14(1), 816. <https://doi.org/10.33029/2220–8453–2023–14–1–8–16>
2. Skills for communication with patients: simulation training and assessment of communication skills at medical university: guidelines / ed. prof. N.S. Davydova, Ph.D. E.V. Dyachenko. – Ekaterinburg: ATgroup Publishing house, 2019, 128 p.
3. Federal State Educational Standard of Higher Education, major in 31.05.01 General Medicine, (specialist level), approved by order No. 988 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 12, 2020.
4. Ament Giuliani Franco C, Franco RS, Cecilio-Fernandes D, Severo M, Ferreira MA, de Carvalho-Filho MA. (2020) Added value of assessing medical students' reflective writings in communication skills training: a longitudinal study in four academic centres. *BMJ Open*. 10(11): e038898. doi: 10.1136/bmjopen-2020-038898.
5. Chant S, Tim. Randle J, Russell G, Webb C. (2002) Communication skills training in healthcare: a review of the litera-

- ture. *Nurse Educ Today*. Apr; 22(3): 189–202. doi: 10.1054/ nedt.2001.0690.S0260691701906902
6. Dickson DA, Hargie OD, Morrow NC. (1997) *Communication Skills Training for Health Professionals: An Instructor's Handbook*. 2nd edition. London, UK: Chapman & Hall.
 7. Dwamena F, Holmes-Rovner M, Gaulden CM, Jorgenson S, Sadigh G, Sikorskii A, Lewin S, Smith RC, Coffey J, Olo-mu A. (2012) Interventions for providers to promote a patient-centred approach in clinical consultations. *Cochrane Database Syst Rev*. Dec 12;12(12): CD003267. doi: 10.1002/14651858. CD003267.pub2.
 8. Friedman DS, Hahn SR, Gelb L, Tan J, Shah SN, Kim EE, Zimmerman TJ, Quigley HA. (2008) Doctor-patient communication, health-related beliefs, and adherence in glaucoma results from the glaucoma adherence and persistency study. *Ophthalmology*. Aug;115(8):1320–7.e3. doi: 10.1016/j.ophtha.2007.11.023. S0161–6420(07)01273–0
 9. Heisler M, Bouknight RR, Hayward RA, Smith DM, Kerr EA. (2002) The relative importance of physician communication, participatory decision making, and patient understanding in diabetes self-management. *J Gen Intern Med*. Apr;17(4):243–52. doi: 10.1046/j.1525–1497.2002.10905.x.
 10. Huhn D, Lauter J, Roesch Ely D, Koch E, Moltner A, Herzog W, Resch F, Herpertz SC, Nikendei C. (2017) Performance of international medical students in psychosocial medicine. *BMC Med Educ*. 17(1):111. doi: 10.1186/s12909–017–0950-z.
 11. Nagy E, Luta GMM, Huhn D, Cranz A, Schultz JH, Herrmann-Werner A, Bugaj TJ, Friederich HC, Nikendei C. (2021) Teaching patient-centred communication skills during clinical procedural skill training – a preliminary pre-post study comparing international and local medical students. *BMC Med Educ*. 21(1):469. doi: 10.1186/s12909–021–02901–7.
 12. Silverman, J., Kurtz, S., & Draper, J. (2013). *Skills for communicating with patients*. Radcliffe Pub.
 13. Stamer T, Essers G, Steinhäuser J, Flägel K. (2023) From summative MAAS global to formative MAAS 2.0 – a workshop report. *GMS J Med Educ*. 40(1): Doc9. doi: 10.3205/zma001591.
 14. Tai J., Ajjawi R., Boud D., Dawson P., Panadero E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Educ*. 76, 467–481. 10.1007/s10734–017–0220–3.
 15. Xiao Y., Gu J. (2022). Fostering students' evaluative judgement through assessment-as-learning in tertiary English language classroom, in *Assessment as Learning: Maximising Opportunities for Student Learning and Achievement*, eds Yan Z., Yang L. (London: Routledge),127–142.
 16. Yan Z., Boud D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning, in *Assessment as Learning: Maximising Opportunities for Student Learning and Achievement*, eds Yan Z., Yang L. (London: Routledge), 11–24. 10.4324/9781003052081–2.
 17. Yin S, Chen F, Chang H. (2022) Assessment as Learning: How Does Peer Assessment Function in Students' Learning? *Front Psychol*. 2022 Jun 27; 13:912568. doi: 10.3389/fpsyg.2022.912568. PMID: 35832911; PMCID: PMC9271947.

Информатизация образовательного пространства школы в условиях реализации ФГОС

Семикин Вадим Юрьевич,

независимый исследователь, ИП Семикин В.Ю.

E-mail: Vadim-semikin@yandex.ru

В статье автором поднимается проблематика вопроса повышения качества современного школьного образования через призму требований нового Федерального государственного образовательного стандарта, направленных на информатизацию образовательного пространства как практико-методологическую деятельность по организации и апробации информационных систем и технологий в учебный, методический, научно-педагогический, управленческий и коммуникативный процессы функционирования школы. В связи с этим, автором рассматриваются различные информационные системы и технологии, реализуемые в школьном обучении, примеры применения информационной образовательной платформы, направленной на модернизацию качественного образовательного процесса; выявляются причины недостаточности использования электронных образовательных ресурсов; анализируется их положительное и негативное влияние на образовательный процесс в целом. Одним из решений проблемы автор находит в формировании целостного методического обеспечения по использованию информационных технологий в школьном образовании и качественном мониторинге их эффективности.

Ключевые слова: информационные образовательные технологии, проблемы образования, современное школьное образование.

С введением новых Федеральных государственных стандартов обращают на себя внимание многочисленные проблемы повышения качества современного школьного образовательного процесса, одним из аспектов, направленных на реализацию данной цели, по мнению Г.В. Сапожниковой, Н.В. Тамбовцевой [4], выступает информатизация образовательного пространства в школе, под которым авторы понимают целенаправленную практико-методологическую деятельность по организации и апробации информационных систем и технологий в учебный, методический, научно-педагогический, управленческий и коммуникативный процессы функционирования образовательной организации. Несмотря на обозначенные методические и технологические преимущества использования информационных систем в школьном обучении, такие как индивидуализация и дифференциация обучения, расширение методического обеспечения образовательного процесса и повышение познавательной активности и мотивации обучающихся, авторы обращают внимание на следующие организационно-практические проблемы различного характера, связанные с внедрением информационных технологий в школе: методологические, связанные с недостаточностью разработки и интеграции существующих принципов и методов традиционного школьного обучения с современными информационными технологиями, реализуемыми в образовательном процессе; организационные, направленные на необходимость создания и расширения целостного информационного пространства, доступного школьникам и его гармоничная интеграция в поурочное школьное планирование; кадровые, направленные на развитие информационной компетентности преподавательского состава школы и других участников образовательного процесса, а также создание практико-методологической базы по использованию информационных средств и технологий в учебном процессе; и методические, тесно связанные с последними, решение которых предполагает наличие методики целесообразного использования информационных технологий в образовательном процессе, обуславливающей соответствующие нормы освоения программы на каждой ступени школьного обучения.

По данным исследователя К.А. Мельчаковой [2], внедрение информационных технологий в школьное образование, начиная с 2004 года с экспериментальных нововведений, на сегодняшний день, характеризуется стабильностью использования сервисов электронных журналов и днев-

ников, выступающими источниками информации о посещаемости, успеваемости, расписании уроков и о домашних заданиях в режиме онлайн. С 2014 года некоторые школы участвуют в эксперименте по внедрению электронного документооборота, системы контроля посещения занятий обучающимися, а также электронных учебников, оснащенных интерактивной системой и медиа материалами. Речь также идет и об информационных технологиях в учебно-воспитательном процессе школы, использовании учителем различных приложений для работы с текстами, таблицами, изображениями, видео файлами. Все это, по мнению автора, призвано оптимизировать образовательный процесс школы, способствует лучшему усвоению материала и повышает учебную мотивацию, но, в тоже время, имеет сложности внедрения в некоторые школы.

Проблема внедрения информационных технологий в школьное обучение А.Ю. Усмановым [7] рассматривается как организационная система, затрагивающая ряд дидактических и методологических исследований, направленных на разработку специальных педагогических программных средств, методов, а также инструментов организации, управления и мониторинга учебно-воспитательного процесса в образовательной организации.

В исследованиях Д.М. Позднякова и А.Л. Поздняковой [3] в качестве информационных технологий в школьном обучении приводятся следующие: компьютерные образовательные программы (электронные учебники; задания-тренажеры и практикумы; тестовые программы и т.д.); мультимедийные образовательные и экспертные системы, интегрированные в различных предметных направлениях; экспертные базы данных по различным знаниевым отраслям; средства информационной коммуникации (электронная почта; мессенджеры; локальные информационные сети; видеоконференции и т.д.); электронные библиотеки и издательские комплексные системы. К основным средствам образовательных информационных технологий авторы относят: технические средства обучения (персональный компьютер; мультимедийный и графо проекторы; интерактивная доска и др.), а также образовательные технологии на базе сети Интернет (электронные библиотеки; системы электронных журналов и дневников; обучающие курсы и вебинары). Таким образом, вслед за Д.М. Поздняковым, мы можем определить, что информационные технологии в школьном обучении представляют собой интегрированную образовательную систему в совокупности средств, методов и форм получения, обработки и передачи нового знания об объекте, явлении или процессе в рамках различных предметных областей. Анализируя современное состояние проблемы использования информационных технологий в школьном обучении, авторы приходят к выводу о существовании трех следующих типов информационных систем: информационные программные систем-

ные комплексы, представляющие из себя коммуникационные модели образовательного пространства в целом (программные образовательные системы); автоматизированные управленческие программные системы (информационные средства управления образовательной организацией и успеваемостью обучающихся); тестовые системы оценивания (модульная организация процесса тестирования и аналитико-синтетической деятельности по обработке результатов оценивания). Таким образом, каждая образовательная организация, создаваемая те или иные информационные технологии в учебном процессе, ориентируется на образовательные и развивающие цели и задачи, поставленные перед ней.

Сулла Р.В. и Красовская Л.В. [6] также отмечают большие тенденции к компьютеризации школьного обучения, призванной, по мнению авторов, в первую очередь, обеспечить следующее: совершенствование учебно-воспитательного процесса в школе; обеспечение творческого и коммуникационного развития обучающихся, а также формирование компьютерной и информационной грамотности; автоматизация оценивания и качественного контроля знаний обучающихся (тестирование); обеспечение и хранение результатов обучения и т.д. Авторы приводят конкретные примеры использования компьютерных программ на учебных занятиях для всестороннего изучения моделей объектов, имитации явлений и процессов, произведения сложных математических вычислений и аналитико-синтетической деятельности, к примеру, изучение роста растений с помощью имитации основных ключевых стадий роста на уроках биологии, анализ химической реакции с помощью имитированного смешивания реагентов на уроках химии, а также производство сложных подробных алгебраических вычислений. В связи с этим, С.А. Волкова [1] приводит примеры использования технологий виртуальной демонстрации и дополненной реальности, встроенной в электронные и бумажные учебные материалы, с помощью таких ресурсов, как интерактивные доски, цифровые микроскопы и лаборатории, цифровые образовательные ресурсы, при обучении химии, что помогает решить проблему отсутствия необходимых реактивов и оборудования, трудоемкости и небезопасности опыта с токсичными веществами (синтез аммиака, получение озона, оксидов, изучение свойств хлора).

В то же время, Д.М. Поздняков и А.Л. Позднякова [3] также обращают внимание на недостаточную актуальность и современность информационных технологий и программного оборудования, доступных школе, их системное и моральное устаревание. Поэтому, у современного школьного образования возникает необходимость интеграции современных методов информатизации с дальнейшим развитием технических средств обучения, используемых в учебно-воспитательном процессе.

С этим согласен Д.В. Чернов [8], который в своих исследованиях, обуславливая созда-

ние современной развивающей информационно-образовательной среды в учебно-воспитательном процессе начальной школы требованиями ФГОС НОО, направленными на развитие самостоятельной познавательной активности и любознательности обучающихся, рассматривает информационно-развивающую среду в начальном школьном обучении как комплексную интегрированную систему коммуникации и взаимосвязи всех участников образовательных отношений, которая, по мнению автора, разработана на сегодняшний день не достаточно в плане целенаправленного формирования основ информационной культуры обучающегося начальной школы с целью его дальнейшей готовности к овладению современными методами и средствами обработки информации, и как следствие, отмечает отсутствие целенаправленного учебно-методического, технологического и моделирующего процессов, обеспечивающих реализацию информационных технологий в образовательном процессе. Также автор обращает внимание на проблему неэффективности и бессистемности использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе (в 60% случаях) по причине недостаточной систематизированности в деятельности педагогов, связанной с использованием информационных технологий в школьном обучении.

Е.А. Севастьянова и Е.И. Чернова [5], также, обращая внимание на необходимость внедрения информационных технологий в преподавательскую деятельность с целью повышения организационной и качества обучения, акцентируют внимание на их методологические сущностные характеристики. Авторы говорят о важности двухступенчатой системы освоения преподавателями использования информационных систем и технологий в получении и анализе информации и передачи данных знаний обучающимся. Достижение вышеизложенных образовательных задач, Е.А. Севастьянова и Е.И. Чернова видят в обеспечении школьного обучения, направленного на получение информационных знаний и навыков, необходимых для полноценного функционирования преподавателей и обучающихся в коммуникационном развитии общества путем организации информационной образовательной платформы, направленной на модернизацию качественного образовательного процесса в школе, включающей в себя следующие составляющие: электронная образовательная среда (электронные журналы и дневники обучающихся, школьное расписание, электронные образовательные ресурсы); организационно-педагогические средства (методические разработки, планы, конспекты); электронный документальный оборот (значимая организационная документация для педагогов); информационные системы оценивания качества образовательного процесса и мониторинга его результатов (электронное тестирование, аналитико-синтетические системы); информационно-коммуникационные системы дистанционного взаимодействия пре-

подавателей школы и обучающихся (внутренние мессенджеры, электронная почта, платформы). Информационными технологиями, обеспечивающими функционирование вышеизложенных систем обучения и взаимодействия, по мнению авторов, выступают облачные информационные веб-сервисы и автоматизированное программное обеспечение. Но несмотря на то, что в некоторых школьных организациях подобные информационные системы и технологии успешно внедрены, используется в учебном процессе и интегрируют соответствующие образовательные результаты, на сегодняшний день существует множество средних школ, в которых функционирование современных информационных технологий остается недостаточным или даже невозможным по причинам социальным, финансовым, квалификационным, а также региональным. Решение данной проблемы недостаточности и неэффективности использования информационных технологий в школьном образовании, Е.А. Севастьянова, Е.И. Чернова находят в необходимости максимально низкого порога в переходе школьного образования к современным информационным образовательным системам, поскольку на сегодняшний день отмечается достаточно низкая активность изменения масштабного школьного образования в области информационных методов и средств обучения.

В заключение можно отметить, что решение проблемы внедрения информационных технологий в современное школьное образование как необходимого средства обучения оказывает влияние на повышение его качества, эффективности и оптимизацию учебно-воспитательных процессов, а также развитие информационно-коммуникационной культуры обучающихся и их адаптацию к информатизации в целом. Наблюдается как положительное влияние, так существуют и определенные проблемы их недостаточности и неэффективности использования, решение которых предполагает: достаточное обеспечение образовательных организаций современными сетевыми техническими средствами обучения; формирование целостного методического обеспечения в виде программ, методик и учебных разработок по использованию информационных технологий и систем в учебно-воспитательном процессе; внедрение вариативных образовательных программ повышения квалификации преподавательского состава в области интеграции учебного процесса с образовательными информационными технологиями; а также разработка мониторинга качества, эффективности и динамики использования информационных образовательных ресурсов в школьном обучении.

Литература

1. Волкова С.А. Дополненная реальность как важный инструмент обновления содержания обучения химии / С.А. Волкова // Актуальные проблемы методики преподавания биоло-

гии, химии и экологии в школе и вузе: сб. мат. Межд. науч.-практ. конф. (Москва, 12–14 февраля 2020 г.). – 2020. – С. 268–273.

2. Мельчакова К.А. Влияние информационных технологий в сфере школьного образования / К.А. Мельчакова // Региональная информатика и информационная безопасность: сб. тр. Юбилейной XVIII Санкт-Петербургской международной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 октября, 2022 г.). – 2022. – Вып. 11. – С. 334–336.
3. Поздняков Д.М. Применение информационных технологий и систем в школьном образовании / Д.М. Поздняков, А.Л. Позднякова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2016. – Т. 2. – № 12. – С. 87–89.
4. Сапожникова Г.В. Использование информационных технологий в преподавании предметов в образовательном учреждении с использованием ЭОР «1С: Школа. Информатика»: проблемы и решения / Г.В. Сапожникова, Н.В. Тамбовцева // Новые информационные технологии в образовании: применение технологий «1С» для развития компетенций цифровой экономики: сб. науч. тр. Межд. науч.-практ. конф. (Москва, 30–31 января 2018 г.). – 2018. – С. 392–395.
5. Севастьянова Е.А. Современные информационные технологии в школьном образовании / Е.А. Севастьянова, Е.И. Чернова // NOVAUM. RU. – 2018. – № 11. – С. 43–44.
6. Сулла Р.В. Информационные технологии в школьном образовании / Р.В. Сулла, Л.В. Красовская // Актуальные проблемы развития науки и современного образования: сб. мат-лов Межд. науч.-практ. конф. (Белгород, 10 апреля 2017 г.). – 2017. – С. 521–522.
7. Усманов А.Ю. Проблема использования информационных технологий в общеобразовательной школе / А.Ю. Усманов // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2022. – № 2 (77). – С. 121–123.
8. Чернова Д.В. Теоретические аспекты проблемы использования информационных технологий в начальной школе / Д.В. Чернова, Н.А. Козлова // COLLOQUIUM-JOURNAL. – 2019. – № 20 (44). – С. 65–66.

INFORMATIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Semikin V. Yu.

Independent researcher

In the article, the author studies the issue of improving the quality of modern school education through the prism of the requirements of the new Federal State Educational Standard, aimed at informatization of the educational space as a practical and methodological activity for the organization and testing of information systems and technologies in educational, methodological, scientific-pedagogical, managerial and communicative school functioning processes. In this regard, the author examines various information systems and technologies implemented in school education, as well as examples of the use of an information educational platform aimed at modernizing the quality educational process; the reasons for the lack of use of electronic educational resources are identified; their positive and negative impact on the educational process as a whole is analyzed. The author sees one of the solutions to the problem in the formation of holistic methodological support for the use of information technologies in school and high-quality monitoring of their effectiveness.

Keywords: information educational technologies, problems of education, modern school education.

References

1. Volkova S.A. Augmented reality as an important tool for updating the content of chemistry teaching / S.A. Volkova // Current problems of methods of teaching biology, chemistry and ecology at school and university: collection. mat. Int. scientific-practical conf. (Moscow, February 12–14, 2020). – 2020. – pp. 268–273.
2. Melchakova K.A. The influence of information technologies in the field of school education / K.A. Melchakova // Regional informatics and information security: collection. tr. Anniversary XVIII St. Petersburg International Conference (St. Petersburg, October 26–28, 2022). – 2022. – Issue. 11. – pp. 334–336.
3. Pozdnyakov D.M. Application of information technologies and systems in school education / D.M. Pozdnyakov, A.L. Pozdnyakova // Current problems of aviation and astronautics. – 2016. – T.2. – No. 12. – pp. 87–89.
4. Sapozhnikova G.V. The use of information technology in teaching subjects in an educational institution using the electronic educational system “1C: School. Informatics”: problems and solutions / G.V. Sapozhnikova, N.V. Tambovtseva // New information technologies in education: application of 1C technologies for the development of digital economy competencies: collection of articles. scientific tr. Int. scientific-practical conf. (Moscow, January 30–31, 2018). – 2018. – P. 392–395.
5. Sevastyanova E.A. Modern information technologies in school education / E.A. Sevastyanova, E.I. Chernova // NOVAUM. RU. – 2018. – No. 11. – pp. 43–44.
6. Sulla R.V. Information technologies in school education / R.V. Sulla, L.V. Krasovskaya // Current problems in the development of science and modern education: collection of articles. mat-lov Int. scientific-practical conf. (Belgorod, April 10, 2017). – 2017. – P. 521–522.
7. Usmanov A. Yu. The problem of using information technologies in secondary schools / A. Yu. Usmanov // Information and communication technologies in pedagogical education. – 2022. – No. 2 (77). – pp. 121–123.
8. Chernova D.V. Theoretical aspects of the problem of using information technologies in elementary school / D.V. Chernova, N.A. Kozlova // COLLOQUIUM-JOURNAL. – 2019. – No. 20 (44). – pp. 65–66.

Использование интерактивных методов при обучении русскому языку как иностранному: на примере формирования компетенции профессиональной речи у студентов медицинского вуза

Серебренникова Надежда Геннадиевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»
E-mail: Nadegda_korrespondensija@mail.ru

В статье говорится о методических особенностях проведения интерактивных занятий со студентами медицинских вузов, изучающих русский язык, как иностранный. Актуальность темы обусловлена задачей, стоящими перед преподавателями РКИ, состоящей в необходимости в сжатые сроки обучить студентов основам владения профессиональной речью. На усвоение соответствующего материала непосредственно влияют методы, которые выбирает преподаватель при проведении практических занятий. Обосновывается необходимость работы с профессиональной лексикой, научной терминологией, помогающей учащимся адаптироваться к их профессиональной среде. Подчеркивается необходимость изучения лексики и грамматики в коммуникативном аспекте с использованием интерактивных форм обучения. На конкретных примерах рассматриваются способы организации практических занятий, целью которых является приобретение навыков устной и письменной профессиональной речи. Обращается внимание на трудности, возникающие у студентов в процессе освоения соответствующего речевого материала, связанные с необходимостью понимания разговорного стиля, используемого в профессиональном общении, и письменной формы профессиональной речи. Делается вывод о целесообразности использования таких форм урока, как ролевая игра, просмотр учебных видео и кинофильмов на начальном и более продвинутом этапах обучения.

Ключевые слова: интерактивные формы обучения, развитие речи, русский язык как иностранный, профессиональная лексика.

На занятиях по русскому языку как иностранному студенты должны овладеть навыками профессиональной речи, необходимой им в процессе обучения на лекционных и практических занятиях, а также в дальнейшем при общении с коллегами и пациентами.

На подготовительном факультете или на первом курсе медицинского вуза, при условии, что студенты слушают лекции по специальности с переводчиком, основной задачей на уроках РКИ является создание условий, обеспечивающих адаптацию студента к иноязычной среде. Преподаватель на данном этапе должен помочь студентам овладеть умениями, помогающими общаться с носителями языка, и для этого необходимо изучать социокультурные темы [1, с. 163]. Однако в дальнейшем, по мере изучения предметов по специальности, возникает необходимость именно в развитии навыков профессиональной коммуникации. С этой целью студенты медицинских вузов должны изучать язык специальности, помогающий им адаптироваться к их профессиональной среде. Студенты нуждаются в отработке таких тем, как «Части тела», «Поликлиника», «Названия медицинских учреждений», «Симптомы заболеваний», «Заполнение медицинской карты», т.е. того материала, который «поможет осуществить коммуникацию студента в поликлинике, регистратуре <...> и даст первое представление об общении врача и пациента» [2, с. 11]. В связи с этим необходима постоянная работа по изучению профессиональной лексики, научной терминологии, грамматических конструкций, которые используются в научном стиле. Но лексика и грамматика должны изучаться, в первую очередь, в коммуникативном аспекте, т.к. студенты испытывают большие трудности при общении с врачами, преподавателями, русскоговорящими пациентами. Прежде всего такие трудности возникают в ситуации устного неподготовленного общения. Иными словами, учащиеся должны обладать навыками, помогающими им «в максимально реальных условиях профессиональной коммуникации «врач-больной» <...> выслушать жалобы, выявить симптомы, поставить диагноз, назначить лечение» [3, с. 245]. И.А. Ковынёва, автор пособия, по которому занимаются студенты медицинских вузов [4], пишет, что «системное обучение предполагает комплексную подготовку по всем видам речевой деятельности» [3, с. 245], однако акцент в первую очередь делается на устную форму коммуникации, на умение воспринимать звучащую речь. Безусловно, что

на первом этапе особое внимание следует уделять устной форме профессиональной речи, способности студента воспринимать звучащую речь и реагировать на неё собственными высказываниями. Однако далее к этому подключается и необходимость знакомства с письменной формой профессиональной речи.

При проведении уроков по РКИ «большое значение имеет выбор методов и приёмов организации работы с иностранными студентами» [5, с. 169]. На наш взгляд, для достижения определенного уровня знаний важно применять интенсивные методики, направленные, в первую очередь, на отработку практических навыков. Подобные методы должны «помочь повысить качество преподавания РКИ, разнообразить процесс обучения, способствовать развитию мотивации к изучению предмета» [6, с. 96]. Интерактивные методы отличаются способом проведения занятий. Преподаватель при этом «не даёт готовых, конкретных ответов на обсуждаемые вопросы <...>, его задача – побуждать студентов к самостоятельному, осознанному и творческому поиску решений» [5, с. 169–170]. К основным методическим принципам интерактивного обучения, по мнению Г.Е. Соколовой, можно отнести следующие: «1. Тщательную разработку глоссария по теме занятия (подбор специальной лексики, текстов, рабочих терминов и т.д.). 2. Активное использование на занятиях технических средств, компьютеров, видеотехники, специального раздаточного материала (таблиц, слайдов, видеороликов, фрагментов фильмов и т.д.). 3. Формирование мотивационной подготовки преподавателя и иностранных учащихся к совместной познавательной деятельности в процессе общения. 4. Организация специального «игрового пространства» <...>. 5. Поддержание непрерывного вербального и невербального контакта и взаимодействия преподавателя со студентами. 6. В случае возникновения каких-либо сложностей <...> в процессе занятия оперативное вмешательство преподавателя <...> с целью нейтрализовать возможную проблемную ситуацию. 7. Возможность использования студентами функции модераторов, которые организуют и иницируют общение <...>. 8. Распределение игровых ролей в соответствии с интеллектуальными, творческими и психологическими особенностями студентов. 9. Обучение студентов решению поставленных задач в условиях определенного временного регламента. 10. Развитие у учащихся межличностных и общегрупповых умений анализа и интроспекции. 11. Обучение участников занятия правилам конструктивного доброжелательного заинтересованного общения» [5, с. 171].

Как правило, выделяют такие формы и приёмы интерактивного обучения, как «бинарные лекции, брифинги, вебинары, видео-конференции, видеолекции, групповые дебаты, дискуссии, ролевые игры, просмотр и обсуждение видео и кинофильмов, разработку проектов и презентаций и др.» [5, с. 171]. Интерактивное обучение, таким обра-

зом, предполагает включение в систему занятий технических средств, активное взаимодействие не только преподавателя и студентов, но и учащихся друг с другом. Обучение строится, в первую очередь, как процесс общения и диалога. В данном случае, по мнению Т.М. Волчковой, «деятельность участников образовательного процесса направлена на решение общей задачи, причем учащиеся активно взаимодействуют друг с другом. Роль преподавателя при этом минимальна <...>. Обязательна работа в малых группах. <...> Интерактивные методы предполагают применение игровых форм обучения, на основании которых осуществляются формирование и передача опыта, создаются благоприятные условия для самореализации личности участников» [7, с. 99].

Выбор форм и методов интерактивного обучения достаточно широк, но, на наш взгляд, на основании практического преподавания, можно сделать целесообразный выбор, выделив особо такие формы, как «ролевая игра», «просмотр и обсуждение видео и кинофильмов». Именно данным интерактивным формам уделяется внимание в данной статье. Метод ролевой игры, как нам кажется, является наиболее востребованным на начальном этапе изучения языка специальности. Он же выступает и как наиболее естественный, максимально приближенный к условиям общения в поликлинике во время прохождения студентами клинической практики, когда учащимся необходимо выступать в роли врачей и вести диалог с пациентами. Таким образом, на уроке русского языка как иностранного в основе игры должна быть ситуация, характерная для реальной жизни. Преподаватель в данном случае отводит себе роль наблюдателя, запоминающего или записывающего ошибки участников, фиксирующего их сильные или слабые стороны. По окончании игры, в конце урока или в начале следующего, преподаватель должен обсудить наиболее типичные, часто встречающиеся речевые неточности, а возможно, обратить внимание учащихся на необходимость соблюдения этического аспекта культуры речи. Ролевые игры максимально вовлекают обучающихся в активную речевую деятельность, повышают мотивацию, снимают психологическое напряжение, способствуют лучшему запоминанию языкового материала. «Вместе с тем ролевые игры выполняют и культурологическую функцию. Благодаря им у обучающихся формируются нормы поведения в общественных местах...» [6, с. 97].

Приведем примеры такого рода ролевой игры «На приеме у врача», в которой обыгрываются естественные ситуации обращения пациента в поликлинику, воспроизводится разговор между врачом, пациентом и медсестрой в регистратуре. Преподаватель распределяет роли пациентов, врачей и медсестер, работающих в регистратуре. Каждый студент группы получает карточку с необходимой, очень краткой информацией, помогающей ему сыграть свою роль. Если это пациент, то на карточке написано имя, возраст, а также ука-

зан врач-специалист, которого должен посетить больной. Если это врач, то студент получает карточку с наименованием своей специальности, например, «отоларинголог», «офтальмолог», «пульмонолог» и т.д. Если это медсестра регистратуры, то студент получает карточку, где перечислены врачи-специалисты, работающие в поликлинике и принимающие участие в ролевой игре, время их работы. Задача каждого пациента – подойти к медсестре, назвать свое имя, возраст, записаться на прием к специалисту, выбрав удобное для него время. Задача медсестры – выяснить анкетные данные больного, записать пациента на прием к специалисту в удобное для него время, назвать кабинет, в котором врач ведет прием. Далее пациент должен прийти к врачу, рассказать о своих жалобах, описать симптомы заболевания. Задача врача – задать пациенту вопросы, помогающие выяснить его состояние, характер и течение заболевания. Он также должен по возможности «осмотреть» больного, озвучить диагноз и сделать соответствующие назначения. В данной ролевой игре должен быть задействован изученный ранее лексический материал по теме «Симптомы заболевания» и «Поликлиника». Это, в первую очередь, названия врачей-специалистов, лексика, обозначающая симптомы заболеваний, например, «кашель», «насморк», «температура», «кровяное давление», «головная боль», «боль в ухе» и т.п. Также учащимся необходимо использовать лексику, обозначающую диагноз, например, «грипп», «гастрит», «ангина» и т.д.; названия известных им лекарств. Учащиеся должны понимать и активно уметь использовать такие стандартные фразы, как «На что вы жалуетесь?», «Что вас беспокоит?», «Что у вас болит?», «Как вы себя чувствуете?», «Я назначу вам...», «Я выпишу вам...», «Принимайте это лекарство три раза в день» и некоторые другие. Наиболее трудная роль в данной игре отводится врачам, наиболее простая – медсестрам. Однако игра может повториться еще раз на другом занятии, если это целесообразно, где участники могут поменяться ролями. Независимо от тех ролей, которые получают обучающиеся, они должны в полном объеме владеть языковым материалом и понимать, о чем говорят другие участники игры.

На более продвинутом этапе изучения могут применяться задания с элементами ролевой игры, направленные на решение определенной проблемы. Так, обучающимся, ознакомившимся с жалобами пациента, предлагается заполнить медицинскую карту.

Задание по заполнению медицинской карты является весьма сложным, т.к. студенты в таком случае должны обладать не только специальными медицинскими знаниями и иметь представление о том, какова структура медицинской карты, какие разделы она включает, каким образом производится в ней запись, но и владеть речевыми навыками письменной профессиональной речи. Студенту необходимо понимать разговорные слова и выражения, которыми пользуются пациенты,

пришедшие на приём к врачу, и уметь заменять разговорные формы книжными, используя медицинскую терминологию и выражения, характерные для письменной формы речи. Задание по заполнению медицинской карты весьма полезно тем, что погружает студентов в реальную ситуацию общения с пациентами в поликлинике и необходимости заполнения соответствующих документов. При этом отрабатываются речевые навыки восприятия разговорной звучащей речи, формирования связного неподготовленного высказывания, а также – выражения своей мысли в письменной форме с соблюдением соответствующих норм культуры речи.

До начала выполнения задания, на предыдущих занятиях, студент изучает основные разделы медицинской карты и тот речевой материал, который может использоваться при её заполнении. «Развитие письменной профессиональной речи предполагает фиксирование в медицинской карте анкетных данных больного, жалоб, истории настоящего заболевания, а также результатов осмотра, постановки диагноза», [8, с. 125]. Во время выполнения интерактивного задания каждый студент получает шаблон медицинской карты, а также текст с определенной информацией о пациенте, включающей его анкетные данные, жалобы, симптомы заболевания, какую-либо другую дополнительную информацию, подающуюся в форме живого устного общения с врачом. Приведем пример такого рода информации:

Здравствуйте, доктор! Меня зовут Николай Иванович Петров, мне 34 года. Живу на улице Советская, дом 43, квартира 52. Вчера утром я почувствовал себя плохо. Сначала, еще на работе, в горле как будто стало першить, потом, к обеду, – заложило нос. Вечером поднялась температура. Примерно в 9 вечера температура была 38,5. А потом, уже ночью, начался кашель. Кашель у меня и раньше появлялся часто, я думаю, это из-за того, что я много курю. Но вчера кашель был очень сильный, начинался неожиданно и долго не проходил, даже боль появилась. Сегодня кашель уже не так беспокоит, но температура по-прежнему высокая, еще заболела голова. Не знаю, может быть, я простудился, когда гулял в парке? Было очень холодно. А может быть, заразился от кого-нибудь? Работать в таком состоянии я не могу. Вы сможете мне выписать больничный?

Задача студента, получившего задание, состоит в том, чтобы на основе прочитанного текста с соответствующей информацией о жалобах пациента, заполнить карту, особое внимание уделяя замене разговорных слов и выражений соответствующей лексикой книжного стиля, научной и профессиональной терминологией, уместной в ситуации письменной формы речи. Так, при заполнении раздела «Жалобы пациента» иностранные студенты учатся «соотносить разговорную лексику, употребляемую пациентом в процессе коммуникации, с её профессиональными эквивалентами, которые преимущественно использует врач»

[8, с. 126]. Например: «болит голова» – «головная боль», «кашель был очень сильный, начинался неожиданно и долго не проходил, даже боль появилась» – «приступообразный кашель с сопутствующим болевым синдромом». При заполнении данного раздела студент должен уметь использовать такие выражения, как «Пациент жалуется на ...», «Пациента беспокоят...» и т.д. Для разговорной речи пациентов при объяснении симптомов заболевания характерно использование конструкции «глагол – существительное», а для книжной письменной профессиональной речи предпочтительна конструкция «существительное – существительное с предлогом» или «существительное – существительное без предлога». Например: «першит в горле», «начало першить в горле» – «першение в горле».

При заполнении раздела «История настоящего заболевания» студенту необходимо использовать такие фразы, как «Считает себя больным с (какого числа?)», «Заболевание развивалось (как?) быстро / постепенно», «Причиной заболевания считает...». Если в приведенном выше тексте пациент считает причиной заболевания простуду, то студент записывает, что причиной болезни является «переохлаждение».

В разделе «Осмотр пациента» учащемуся нужно, используя фразу «При осмотре отмечается...», самостоятельно записать предположительно то, что может наблюдаться в данном случае. Например: «При осмотре отмечается белый налет на языке» и т.п.

В разделе «Диагноз» студент должен самостоятельно записать предположительный диагноз, используя названия известных ему заболеваний.

Трудность при выполнении такого задания состоит не только в умении понимать прочитанное и использовать языковые средства, уместные в сфере профессиональной письменной речи, но и в том, чтобы на основе данной информации уметь продуцировать собственные высказывания, уже без опоры на предложенный текст. При заполнении позиций «Осмотр пациента», «Диагноз», студент должен уже полностью самостоятельно использовать изученную ранее лексику и соответствующие языковые конструкции.

Нельзя недооценивать в данном случае роль интерактивных, наглядных форм с использованием технических средств обучения. Если занятие проводится не онлайн, а в аудитории, то таким незаменимым средством будет экран, на который выводится формулировка поставленной перед студентами задачи, различного рода картинки, фотографии, учебные фильмы. Так, например, задание «Заполнение медицинской карты» можно провести, показав студентам фрагмент учебного фильма, в котором пациент рассказывает о своих жалобах. В таком случае пациент в группе студентов один – это герой фильма, а врачи – все студенты группы. Учащиеся в данном случае, просмотрев фильм, должны коллективно обсудить симптомы заболевания, озвучить диагноз, сказать, какие бы

лекарства они выписали пациенту и какие другие назначения можно было бы сделать. После этого каждый студент выполняет письменное задание по заполнению медицинской карты с учетом того, что было сказано. Таким образом, упражнение вначале делается коллективно. Задание, выполняемое соответствующим образом, имеет и свои недостатки, и преимущества. Недостаток состоит в том, что студенты лишаются индивидуальных, вариативных заданий, а также возможности действовать в ситуации, требующей спонтанной, неподготовленной реакции. Преимущества заключаются в том, что просмотр фильма вызывает, как правило, интерес у учащихся, зрительные образы способствуют лучшему запоминанию информации, студенты воспринимают живую речь носителей языка, героев фильма, которая лишена характерных для иностранцев орфоэпических и грамматических ошибок. К тому же коллективное обсуждение мотивирует студентов активно включаться в работу. В любом случае, положительных моментов от использования такого рода интерактивных заданий гораздо больше, а в условиях проведения занятий онлайн подобные упражнения становятся незаменимыми.

Благодаря включению в занятия по РКИ элементов игры и иных интерактивных форм обучения, активизируются многие познавательные процессы обучающихся. Развиваются память, внимание учащихся, а также творческие способности. Преподаватель ставит определенные задачи, и в зависимости от этого выбирает ту или иную форму или прием обучения. В данном случае важны сроки обучения, степень подготовленности группы учащихся, психологические особенности студентов, а также условия проведения занятия. Включение различных интерактивных методов обучения, их универсальное сочетание, позволяет достичь максимальной эффективности в обучении русскому языку как иностранному, способствует развитию профессиональной речи учащихся.

Литература

1. Скляр, Е.С. Обучение профессиональной лексике иностранных студентов медицинского вуза // Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика преподавания: Материалы международной научно-методической конференции-семинара (23–26 апреля 2014 г.). – Курск: ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава России, 2014, с. 163–166.
2. Абиева, Н.М., Каюда, Е.Н. О разработке учебника по русскому языку как иностранному для обучающихся в медицинском вузе / Н.М. Абиева, Е.Н. Каюда // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. – № 3. – 2022. – С. 7–16.
3. Ковынёва, И.А., Петрова, Н.Э. Языковая подготовка иностранных студентов-медиков к клинической практике: работа с аудиовизу-

альными средствами / И.А. Ковынёва, Н.Э. Петрова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 245–248.

4. Ковынёва, И.А., Гольева, Г.В., Порохнявая, Е.А., Склифус, А.П. Основные сведения об организме человека. Пособие по русскому языку как иностранному для студентов лечебного факультета медицинского университета первого года обучения, обучающихся на английском языке / И.А. Ковынёва, Г.В. Гольева, Е.А. Порохнявая, А.П. Склифус. – Курск: КГМУ, 2008. – 102 с.
5. Соколова, Г.Е. Особенности интерактивного обучения русскому языку как иностранному на занятиях по развитию устной и письменной речи / Г.Е. Соколова // Преподаватель XXI век. 2021. – № 1. – Часть 1. – С. 168–175.
6. Сенченкова, Е.В. Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе / Е.В. Сенченкова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 96–99.
7. Волчкова, Т.М. Современные методы обучения русскому языку как иностранному на занятиях в медицинском вузе / Т.М. Волчкова // Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика преподавания: Материалы международной научно-методической конференции-семинара (23–26 апреля 2014 г.). – Курск: ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава России, 2014. – С. 97–101.
8. Сенченкова, Е.В. На пути к клинической практике: особенности профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов на примере заполнения медицинской карты пациента / Е.В. Сенченкова // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 8–1 (71), 2022, p. 125–129.

THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: ON THE EXAMPLE OF DEVELOPING PROFESSIONAL SPEECH COMPETENCE AMONG MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

Serebrennikova N.G.

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

The article talks about the methodological features of conducting interactive classes with students of medical universities studying Russian as a foreign language. The relevance of the topic is due to the task facing RFL teachers, which is the need to teach students the

basics of professional speech in a short time. The assimilation of the relevant material is directly influenced by the methods that the teacher chooses when conducting practical classes. The necessity of working with professional vocabulary and scientific terminology that helps students adapt to their professional environment is substantiated. The need to study vocabulary and grammar in the communicative aspect using interactive forms of teaching is emphasized. Specific examples are used to discuss ways to organize practical classes, the purpose of which is to acquire skills in oral and written professional speech. Attention is drawn to the difficulties that students encounter in the process of mastering the relevant speech material, associated with the need to understand the colloquial style used in professional communication and the written form of professional speech. The conclusion is made about the advisability of using such forms of lessons as role-playing games, watching educational videos and films at the initial and more advanced stages of training.

Keywords: interactive forms of learning, speech development, Russian as a foreign language, professional vocabulary.

References

1. Sklyar, E.S. Teaching professional vocabulary to foreign students of a medical university // Language in scientific, professional and intercultural communication: teaching methods: Materials of the international scientific and methodological conference-seminar (April 23–26, 2014). –Kursk: GBOU VPO KSMU Ministry of Health of Russia, 2014, p. 163–166.
2. Abieva, N.M., Kayuda, E.N. On the development of a textbook on Russian as a foreign language for students at a medical university / N.M. Abieva, E.N. Kayuda // Intercultural communication in education and medicine. – No. 3. – 2022. – P. 7–16.
3. Kovyneva, I.A., Petrova, N.E. Language preparation of foreign medical students for clinical practice: work with audiovisual means / I.A. Kovyneva, N.E. Petrova // Baltic Humanitarian Journal. – 2019. – Т. 8. – No. 1 (26). – pp. 245–248.
4. Kovyneva, I.A., Golyeva, G.V., Porokhnyavaya, E.A., Sklifus, A.P. Basic information about the human body. A manual on Russian as a foreign language for first-year medical university students studying in English / I.A. Kovyneva, G.V. Golyeva, E.A. Porokhnyavaya, A.P. Sklifus. – Kursk: KSMU, 2008. – 102 p.
5. Sokolova, G.E. Features of interactive teaching of Russian as a foreign language in classes on the development of oral and written speech / G.E. Sokolova // Teacher of the XXI century. 2021. – No. 1. – Part 1. – P. 168–175.
6. Senchenkova, E.V. Interactive forms of teaching Russian as a foreign language at a medical university / E.V. Senchenkova // Pedagogical education in Russia. – 2016. – No. 11. – P. 96–99.
7. Volchkova, T.M. Modern methods of teaching Russian as a foreign language in the classroom at a medical university / T.M. Volchkova // Language in scientific, professional and intercultural communication: teaching methods: Materials of the international scientific and methodological conference-seminar (April 23–26, 2014). – Kursk: GBOU VPO KSMU Ministry of Health of Russia, 2014. – P. 97–101.
8. Senchenkova, E.V. On the way to clinical practice: features of professionally oriented training for foreign students using the example of filling out a patient's medical record / E.V. Senchenkova // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 8–1 (71), 2022, p. 125–129.

Организация пространства трудовой активности как эффективная практика экологического воспитания сельских школьников

Якунина Ольга Николаевна,

директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Мирненская средняя общеобразовательная школа» Уйского муниципального района Челябинской области
E-mail: olay19@yandex.ru

Скрипова Надежда Евгеньевна

заведующий кафедрой начального образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», доктор педагогических наук, доцент
E-mail: nscripova@mail.ru

В статье представлены промежуточные результаты деятельности региональной инновационной площадки «Создание Центра АгроЭкологии в условиях образовательной организации» в контексте описания значимости создания и реализации технологии пространства трудовой активности сельских школьников. Учитывая условия и положения профориентационного минимума по профориентации и профсамоопределению сельского школьника, опираясь на методологию модели логических уровней мышления мы обосновываем необходимость изменения и выводим на следующую цепочку – «знаю – умею – хочу – могу». Появление позиций «хочу – могу» показывает направленность пространства трудовой активности на мотивированность обучения и на мотивированность действий в экологическом воспитании и профессиональном самоопределении с учётом имеющихся внутренних и внешних регуляторов. Описываются кратко компоненты презентуемой технологии: урочная и внеурочная деятельность (через внесение в содержание идей воспитания личности сельского хозяина); реализация дополнительных общеобразовательных программ, в частности «Сити-фермерство»; обязательная учебно-производственная практика на пришкольном участке; деятельность учебно-производственной бригады в период летних и осенних каникул; привлечение кадрового ресурса и материальной базы (оборудование, учебные лаборатории) социальных партнёров. Показана результативность реализации технологии пространства трудовой активности сельских школьников в отношении экологического воспитания.

Ключевые слова: сельские школьники, пространство трудовой активности, экологическое воспитание, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение.

Приоритетность патриотического, трудового, экологического воспитания, усиленная направленность на профессиональное самоопределение школьников посредством реализации единого профориентационного минимума являются характерными маркерами деятельности каждой школы. Сегодняшнее село и его инфраструктура в условиях ситуационных позиций импортозамещения, естественно, нуждается как в грамотных специалистах, так и в «умных и грамотных хозяевах» земли.

Отмеченные проблемы явились смыслообразующими для инновационной деятельности нашей сельской школы, представленной в виде педагогической системы [1]. В нашем случае – это реализация задач деятельности региональной инновационной площадки (РИП) МБОУ «Мирненская СОШ» «Создание Центра АгроЭкологии в условиях образовательной организации».

С целью определения стратегических и тактических направлений РИП мы провели первичное исследование в форме самоаудита локальных нормативных документов, использования тестовых методик, опросов и анкетирования среди детей, родителей, педагогов, социальных партнёров (в исследовании участвовали 187 обучающихся; 60 родителей; 20 педагогов; 57 социальных партнёров (работники администрации сельского поселения; клуба и библиотеки; фельдшерско-акушерского пункта, сотрудники детского сада, педагоги малокомплектных школ, работники ООО «Сокол», «Уйский»).

В результате исследований мы пришли к следующим выводам:

- профессии в сельском хозяйстве не котируются у обучающихся и их родителей;
- большинство обучающихся не желают оставаться работать в сельском хозяйстве;
- занятие производительным сельским трудом зачастую (среднее значение) считается немодельным мероприятием и неактуальным среди детей;
- представления о специфике сельского труда, в основном, находятся на высоком уровне;
- знание особенностей обучения в профессиональных образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего образования находятся на уровне выше среднего;
- большая часть испытуемых, выстраивая иерархию потребностей, на первое место ставят материальное благополучие и карьерный рост, на второе – социальный статус, третье место получила такая позиция как «получение социального одобрения избранной профессии».

В данной статье представлена эффективная практика функционирования и развития пространства трудовой активности сельских школьников как условия для патриотического, экологического, трудового воспитания, профориентации и профсамоопределения.

Выстраивая деятельность РИП по дальнейшему развитию пространства трудовой активности сельских школьников и её технологии мы к основаниям отбора её содержания опираемся на методологию модели педагогической деятельности: обучения, а также развития логических уровней мышления – «знаю – умею – надо» [2]. В нашей практике с учётом современных требований мы данную технологию выстраиваем как «знаю – умею – хочу – могу» [4]. Обоснованием этого является то, что осмысление первого и второго понятий «знаю и умею» мы однозначно оставляем в прежней редакции. А следующие две позиции появляются вновь и с акцентами: дефиниция «хочу» с усилением ударения на мотивированность обучения; дефиниция «могу» – на мотивированность действий ребёнка в профессиональном самоопределении с учётом имеющихся внутренних и внешних регуляторов. Одним словом, модель пространства трудовой активности сельских школьников нами организована в виде процесса восхождения: окружающая среда – поведение – способности – интересы и ценности – смысл жизни, миссия [5]. И, на наш взгляд, только данная композиция задействует все ресурсы пространства трудовой активности сельских школьников: школьного (уроки, внеурочная деятельность) и внешкольного (кружки, секции, профильные смены, акции), практико-ориентированного (учебно-производственная бригада, работа в вермицехе, на пришкольном участке) и семейного [3; 6]. Ведь в сложившихся социально-экономических условиях сельские дети должны не только получать первые навыки работы с землёй и на земле, но и учиться эффективно хозяйствовать на ней, уметь оценивать результаты своего труда.

Приступим к краткому описанию обозначенных ресурсов пространства трудовой активности сельских школьников. К школьным ресурсам пространства трудовой активности сельских школьников относятся следующие компонентные не рядоположенные составляющие.

Во-первых, осуществление реализации содержания всех учебных предметов в 1–11 классах с учётом идей эковоспитания личности сельского хозяина – культурного, просвещенного земледельца, подготовленного к новым экономическим условиям деятельности, способного на коренные преобразования в сельском хозяйстве. То есть вооружение тем минимальным объемом экознаний и экоумений по сельскому хозяйству, которые дадут обучающимся возможность реализовать себя как будущего грамотного и умного хозяина земли. В данной части особенно это касается учебных предметов «Окружающий мир», «Биология», «Химия», «Технология», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Экология».

Это и использование содержательных особенностей рабочих программ учебных курсов внеурочной деятельности («Практическая экология для младших школьников», «Экология растений», «Экология животных», «Основы организации агробизнеса», «Семейная экономика»). Так, главной задачей учебного курса внеурочной деятельности «Практическая экология для младших школьников» является

Так, в основе конструирования содержания учебного курса внеурочной деятельности «Практическая экология для младших школьников» позиционируется следующее:

- понимание законов развития природы через познание доступных возрасту закономерностей природных явлений окружающего ребёнка мира;
- достижение эмоционального отклика на происходящие в окружающей природе явления и процессы;
- удовлетворение поисковой потребности обучающегося через включение в учебную исследовательскую, опытно-экспериментальную деятельность;
- пропедевтика интереса к учебным предметам естественнонаучного цикла основного общего образования и ранняя профориентация в направлении «Человек-Природа» (урбанист-эколог, парковый эколог, эковожатый, экоповедник).

Во-вторых, с 2021 года в школе эффективно организована интеграция общего и дополнительного образования посредством реализации дополнительных общеобразовательных программ «Юный исследователь» (для детей 1–4 классов), «Сити-фермерство» (для младших подростков 5–7 классов), «Агроэкология» (для старших подростков).

Кратко дадим характеристику некоторых из них. Дополнительная общеобразовательная программа естественно-научной направленности «Сити-фермерство» предназначена для ознакомления учащихся с основами ведения современного фермерского хозяйства и введения в профессию будущего – Сити-фермер, а также:

- воспитание культуры труда, формирование у школьников умений и навыков практической и исследовательской деятельности;
- ознакомление детей новыми профессиями (гмо-агроном, вермитехнолог);
- помощь в профессиональном самоопределении.

Программа состоит из двух модулей «Агротехнология» и «Вермитехнология». Основной упор делается на экологически чистое земледелие. Практические занятия по программе связаны с отработкой навыков приемов ухода за калифорнийскими дождевыми червями породы «Старатель», выращивания экологически чистых растений методом гидропоники и аэропоники, фитомодулей. На лабораторно-практических занятиях учащиеся проводят технологические расчеты по составле-

нию норм кормления дождевых червей, определяют количество нитратов в овощах, произведённых на нашем школьном пришкольном участке, выращивают зелёные овощи для школьной столовой на вертикальных грядках.

Необходимо отметить, что в качестве направлений непрерывного АгроЭко-образования, большое место отводится у нас организации исследовательской деятельности обучающихся на пришкольном участке. Выращивая овощные и цветочно-декоративные растения, обучающиеся проводят наблюдения и эксперименты: «Выращиваем микрозелень на подоконнике», «Друзья и враги на одной грядке», «Использование народных средств для борьбы с насекомыми-вредителями», «Влияние биогумуса на урожай овощных культур» и т.д. Эта работа является важнейшим средством для углубления и расширения знаний школьников по агротехнике выращивания растений с использованием технологии современного экологического земледелия, формирует у них профессиональные компетенции по организации сельскохозяйственных работ, знакомит с профессиями в сельскохозяйственном производстве.

В-третьих, в качестве материально-технической базы пространства трудовой активности сельских школьников используются кабинеты технологии, пришкольный участок – 3 га, теплица – 300 метров², цветники, вермицех, мастерские, трактор МТЗ-80. В школе организовано профессиональное обучение. Учащиеся 10–11 классов занимаются по программам профессионального обучения «Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства», «Повар».

В школе имеется овощехранилище для хранения овощей: картофеля, свеклы, моркови, капусты, которые в течение года используются для приготовления пищи в школьной столовой, что ощутимо удешевляет стоимость завтраков и обедов.

В-четвертых, идеи пространства трудовой активности сельских школьников реализуются круглогодично. В период летних и осенних каникул в лагере дневного пребывания ежегодно реализуется программа агроэкологической направленности «Росток» – лето 2023», данная программа реализуется с 2020 года.

Обучающиеся 7–11 классов являются членами ученической производственной бригады, трудового отряда главы поселения. Учебно-производственная бригада школьников «Ровесник» существует в нашей школе с 1961 года. В 1983 году учебно-производственная бригада «Ровесник» признана лучшей во Всероссийском смотре учебно-производственных бригад. В 1996 г. коллектив Мирненской школы награжден почетной грамотой за 1 место в областном смотре-конкурсе производственно-предпринимательских объединений среди ученических трудовых коллективов. С 2002 по 2007 год школа является ежегодно победителем и призёром в областном конкурсе трудовых объединений учащихся. В 2007 году

за участие во Всероссийской Агро-выставке наша школа награждена Золотой медалью. В настоящее время ученическая производственная бригада занимается выращиванием картофеля, свеклы, капусты, моркови для нужд школьной столовой и для бюджетных организаций муниципалитета, в том числе для детских садов. Средства от реализации продукции идут на премирование обучающихся, на «первую», а также закуп семенного фонда овощей.

В-пятых, возможности пространства трудовой активности наших школьников расширяются и усиливаются посредством реализации договоров о сетевом сотрудничестве с Уйским филиалом ГБПОУ «Верхнеуральский агротехнологический техникум», с Институтом агроэкологии Южно-Уральского ГАУ. (используется лабораторное оборудование, пришкольный учебно-опытный участок, теплица, вермицех, цветники).

Опираясь на логику научного исследования, мы провели промежуточное эмпирическое исследование обучающихся (тестовые методики, опросы) и получили достаточно убедительные промежуточные выводы: пространство трудовой активности является знаковой позицией для экологического воспитания сельских школьников.

В заключение считаем необходимым указать, что:

- в школе используется логика расширения круга знаний школьников о профессиях в сфере сельского хозяйства, которая предусматривает использование матрицы центра (движение от известного к неизвестному с увеличением при знакомстве количества профессий);
 - у школьников появляется возможность проявить хозяйственную инициативу при организации работ на пришкольном участке, в учебно-производственной бригаде, вермицехе.
- Зная особенности сельской жизни, коллектив школы успешно готовит учащихся к умению найти себя, не потеряться в сложном водовороте взрослой профессиональной жизни.

Мы, конечно, не претендуем на такие результаты, что все наши выпускники будут работать в сельском хозяйстве. Таких целей никто не ставит, но уважать не всегда лёгкий и невысоко оплачиваемый сельскохозяйственный труд, уважать человека труда, однозначно, наши дети приучены, как приучены и к ведению сельского приусадебного, фермерского хозяйства.

Литература

1. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
2. Дилтс, Р. Коучинг с помощью НЛП. СПб: Прайм-Еврознак, 2004.
3. Резапкина, Г.В. Я и моя профессия: Программа профессионального самоопределения для подростков: Учебно-метод. пособие / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2000. – 128 с.

4. Скрипова, Н.Е. Психолого-педагогические детерминанты ориентации школьников на рабочие профессии. Монография. – Челябинск: Изд-во «Полиграф-Мастер», 2015. – 221 с.
5. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука. 1975. – С. 89–105.
6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин / – М.: Смысл, 2001. – 365 с

ORGANIZING A SPACE OF LABOR ACTIVITY AS AN EFFECTIVE PRACTICE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR RURAL SCHOOLCHILDREN

Yakunina O.N., Skripova N.E.

Municipal budgetary educational institution "Mirnenskaya secondary school" of the Uysky municipal district of the Chelyabinsk region, Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers

The article presents the intermediate results of the activities of the regional innovation platform "Creation of the AgroEcology Center in the context of an educational organization" in the context of describing the significance of the creation and implementation of technology for the space of labor activity of rural schoolchildren. Taking into account the conditions and provisions of the minimum career guidance for career guidance and professional self-determination of rural schoolchildren, based on the methodology of the model of logical levels of thinking, we substantiate the need for change and bring it to the next chain – "I know – I can – I want – I can." The emergence of the "I want – I can" positions shows the focus of the space of labor activity on the motivation of learning and on the motivation of actions in environmental education and professional self-determina-

tion, taking into account the existing internal and external regulators. The components of the presented technology are briefly described: classroom and extracurricular activities (through the introduction of ideas for educating the personality of a rural owner into the content); implementation of additional general education programs, in particular "City Farming"; compulsory educational and work practice at the school site; activities of the training and production team during the summer and autumn holidays; attracting human resources and material resources (equipment, training laboratories) of social partners. The effectiveness of the implementation of technology for the space of labor activity of rural schoolchildren in relation to environmental education is shown.

Keywords: rural schoolchildren, space of labor activity, environmental education, vocational guidance, professional self-determination.

References

1. Bepalko, V.P. Fundamentals of the theory of pedagogical systems / V.P. Fingerless. – Voronezh: Voronezh Publishing House. University, 1977. – 304 p.
2. Dilts, R. Coaching using NLP. St. Petersburg: Prime-Eurosign, 2004.
3. Rezapkina, G.V. Me and my profession: Professional self-determination program for teenagers: Educational method. allowance / G.V. Rezapkina. – M.: Genesis, 2000. – 128 p.
4. Skripova, N.E. Psychological and pedagogical determinants of schoolchildren's orientation towards working professions. Monograph. – Chelyabinsk: Publishing house "Poligraph-Master", 2015. – 221 p.
5. Yadov, V.A. On the dispositional regulation of social behavior of a person / V.A. Yadov // Methodological problems of social psychology. – M.: Science. 1975. – pp. 89–105.
6. Yasvin, V.A. Educational environment: from modeling to design / V.A. Yasvin / – M.: Smysl, 2001. – 365 p.

Характеристика цифровых образовательных технологий и их применение при развитии речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Сунагатуллина Ирина Ириковна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: 4.vocxod@list.ru

Пушкарева Анастасия Алексеевна,

магистр, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: anastasia_push02@mail.ru

Мицан Елена Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: mitsan77@mail.ru

Чернобровкин Владимир Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и специального образования, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
E-mail: chernobrov.vl@mail.ru

Статья призвана привлечь внимание к такой актуальной проблеме, как организация коррекционной работы по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра в век цифровых технологий. Авторами статьи проведен анализ возможностей применения цифровых образовательных технологий в коррекционном процессе. Особое внимание акцентируется на влиянии цифровых образовательных технологий на развитие речи старших дошкольников с РАС. Также, на основе отечественного и зарубежного опыта применения инновационного способа коррекции речи особенных детей, авторы представляют цифровые технологии и способы их применения на индивидуальных и групповых занятиях в ДОУ. Выделены основные преимущества включения данных технологий в коррекционный процесс с дошкольниками, имеющими расстройство аутистического спектра.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, цифровые образовательные технологии, развитие речи, коррекционная работа, цифровая образовательная среда.

Введение

Исследуя современные технологии развития и коррекции речи у детей старшего дошкольного возраста, необходимо рассмотреть тенденции, существующие сегодня как в педагогике, так и во всем обществе, в частности.

Современное общество вступило в электронную эпоху. Люди работают, получают образования и проводят досуг в цифровой среде. Уже сегодня компьютерные технологии утвердились в сферах здравоохранения, социального обеспечения, культуры, образования [2, с. 350].

Тенденция развития информационно-коммуникативных технологий в образовании, безусловно, обусловлена развитием техники и технологий, но прежде всего, она связана с процессами развития постиндустриального общества, основной ценностью которого является информация и умение с ней работать. Именно поэтому, применение в образовательной деятельности данных технологий становится необходимым условием воспитания, обучения и социальной адаптации каждого современного ребенка, независимо от его особенностей в физическом и/или психическом развитии.

Уже сегодня в отечественной системе образования успешно реализуется государственная программа «Развитие образования», включающая в себя приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Следуя реализации задач данной программы во всех субъектах РФ создаются необходимые условия для организации информационно-технологического образовательного пространства, включая выделение средств из федерального и регионального бюджетов на оснащение ДОУ необходимыми техническими средствами и средствами информационных процессов.

Также, изучаемой в данной научно – исследовательской работе, процесс информатизации образования закреплен и регулируется нормативными актами Российской Федерации, среди них основным является Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ [9].

Изучив содержание нормативно-правовой базы, мы удостоверились в существующем и официально-установленном правовом регулировании инновационной модели образовательных отноше-

ний, что позволяет судить об исследуемом процессе как о прогрессивной и признанной форме фундаментального преобразования системы специального образования Российской Федерации.

Организация коррекционного процесса посредством применения цифровых образовательных технологий

Следующим этапом нашего исследования стало изучение цифровых образовательных технологий с точки зрения организации коррекционного процесса.

Прежде чем описать значимость включения цифровых образовательных технологий в коррекционную работу по развитию речи у старших дошкольников с РАС, необходимо обратиться к изучению влияния данных технологий на развитие навыка сотрудничества у особенных детей. Формирование и развитие речи, а также любой другой высших психической функции или даже самых примитивных навыков невозможно, если ребенок не сможет сотрудничать с педагогом [4].

Данная проблема является особенно актуальной для детей дошкольного возраста с РАС, так как на данном этапе развития у них, как правило, не сформировано или же лишь частично сформировано учебное поведение. Так, дети могут проявлять различные (как по топографии, так и по функции) виды нежелательного поведения, наиболее часто оно проявляется в избегание от учебной деятельности: воспитанники сползают под стол во время выполнения упражнений, убегают, ложатся на пол, сбрасывают предметы со стола, кричат, плачут, иногда возможно проявление агрессивных форм поведения и аутоагрессии.

Цифровые технологии обезличены, они имеют точный алгоритм действий, механический голос, регулируемую громкость и яркость. Это становится привлекательным для особенных детей, так как они могут самостоятельно контролировать свой уровень сенсорной перегрузки, например, убавляя звук на компьютере или яркость дисплея телефона, замедляя переключение изображений.

Зачастую дети с РАС могут испытывать тревожность даже от мимики педагога, так как сами испытывают трудности с ситуативной мимикой. Цифровые технологии не проявляют спонтанных эмоций, не имеют мимики и являются стабильными системами, а потому так привлекают детей с расстройством аутистического спектра. Благодаря таким свойствам ЦОР, сотрудничество ребенка устанавливается быстрее, нежели с человеком и значительно снижает частоту проявления форм нежелательного упражнения.

Также, одним из преимуществ специализированных цифровых средств обучения, в данном случае, является то, что они позволяют значительно повысить мотивационную готовность детей к проведению коррекционных занятий путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды.

Ж.А. Тимофеева, еще в конце 20 века писала: «...цифровая модель крайне привлекательна для детей, что обеспечивает мотивацию вступления в контакт с партнером по общению» [7].

В цифровой среде у ребенка развивается способность принимать решения, мотивационным становится выполнение задания. Дошкольник начинает проявлять интерес не только к игровой, но и, в последующем, к учебной деятельности. Это становится началом развития познавательной мотивация, произвольной памяти и внимания, что обеспечивает психологическую готовность ребенка к обучению в коррекционной или даже инклюзивной школе.

В процессе занятий, в процессе которых применяются ЦОР, особенные дошкольники овладевают умениями контролировать свою деятельность и оценивать результаты. Благодаря этому, становится эффективным обучение целенаправленному, планированию и контролю через сочетание различных приемов. Например, ребенок стремится к достижению положительных результатов, подчиняет свои действия поставленной цели, когда погружен в процесс решения проблемной ситуации, заданной компьютерной игрой.

Исходя из писанных фактов, можно сделать вывод о том, что цифровые образовательные технологии положительно влияют на развитие навыка сотрудничества и мотивационной сферы детей с расстройством аутистического спектра. Это становится фундаментальной основой для дальнейшего развития речи.

Влияние цифровых образовательных технологий на развитие речи дошкольников с РАС

Рассматривая влияние цифровых технологий непосредственно на развитие речи старших дошкольников, имеющих расстройство аутистического спектра, необходимо обратиться к результатам исследования Татаринцевой Е.А. и Плотниковой Е.Г.

Согласно данному исследованию, информационные образовательные технологии оказывают значительное влияние на развитие речи особенных дошкольников. В результате периода активного применения ЦОР на занятиях по развитию речи, педагоги отметили следующую динамику:

- у дошкольников с РАС расширились представления себе и окружающем мире;
- воспитанники, использующие вербальную речь, более логично и последовательно стали выражать свои мысли, улучшилась рецептивная речь, обогатился словарный запас;
- отмечено положительное развитие интравербальной речи: дети стали точнее описывать свои впечатления от прослушанной музыкальной композиции, от просматриваемой картины или иллюстрации.
- многие воспитанники стали больше интересоваться народной и художественной литературой [10].

Также, нами были изучены результаты исследования Профессора Энн Кайзер, согласно которым использование неречевыми дошкольниками, имеющими РАС, гаджет с мультимедийными приложениями, озвучивающими изображения, способствовало запоминанию большого количества новых слов и их проговариванию [5].

Согласно исследованиям Легачевой Е.Н., Кочелаковой, Алексеевой М.М., Яшинской Б.И. способность аудиотехники воспроизводить реалистичные неречевые звуки актуальна в развитии фонематического восприятия на раннем этапе коррекции звуковой культуры речи, а режим мультимедии с помощью сопроводительных изображений может обеспечить эффективный процесс формирования слуховых ассоциаций, например, таких как: «машина сигналит», «колокольчик звенит», «вода капает» и т.д. [11].

Мультимедийное сопровождение рационально использовать и в работе над активизацией и обогащением словаря старших дошкольников, применяя электронные словари, насыщенные яркими картинками и подписями к ним. Словари могут быть как смешанными, так и тематическими («Животные», «Игрушки», «Транспорт» и т.д.).

В последующем, возможна организация работы над развитиями понимания синонимом и антонимов, названия действия (развитие глагольного словаря), уменьшительно-ласкательных форм слова, предлогов, так как существуют специальные адаптированные для развития данных навыков электронные словари.

Зарекомендовали себя и те цифровые словари, которые предоставляют возможность загружать картинки пользователю. Так, родителями и педагогами создаются электронные изображения (зачастую фото) актуальных для ребенка предметов. Это в значительной мере снижает нежелательное поведение ребенка, благодаря словарю он произносит названия желаемого или указывает на его изображения и, тем самым, применяет социально-приемлемую и доступную для понимания окружающих форму просьбы.

Положительное влияние цифровые технологии могут оказывать и на развитие дикции, так как представляют возможность составлять скороговорки в виде мнемотаблиц.

Существует множество ЦОР, представляющих собой интерактивные экраны с подключенными к ним микрофонами. Благодаря данным технологиям ребенок имеет возможность интересно, в игровой форме развивать воздушную струю (например, задувая свечи на интерактивном торте), развивать громкость голоса, интонацию, правильное произношение отдельных звуков, слогов и слов.

Интересными для детей являются мультимедийные артикуляционные зарядки, которые могут проходить как в формате видеороликов, так и в формате интерактивных игр [6].

Преимущество ЦОР в развитии связной речи заключается в возможности продемонстрировать серию опорных картинок, предназначенных для со-

ставления описательных рассказов. Электронный вариант мнемотаблиц является одним из эффективных способов обучения особенного дошкольника навыкам составления рассказов, заучивания стихов.

Для большинства детей с РАС овладение элементами грамотности в старшем дошкольном возрасте крайне затруднительно, это становится актуальным вопросом в подборе средств обучения. Цифровые образовательные технологии предлагают целые серии интерактивных мультфильмов, игр и анимированных упражнений, направленных на развитие элементов грамотности через ведущую деятельность дошкольников – игру [3].

Например, способность цифровых технологий к сенсорному управлению обеспечивает возможность движениями указательного пальца по экрану выполнять множество увлекательных упражнений. Инструкция упражнений, включающих данную функцию, предлагает дошкольникам соединить слова или буквы с заданным звуком, развивает навыки звукового анализа слов, дифференциации звуков на гласные, согласные и твердые, мягкие.

Цифровое образовательное приложение «Спектр слов» также является эффективной методикой при развитии таких областей речевого развития, как «называние», «интравербальная речь», «рецептивная речь», «грамматика» и чтение. Для индивидуализации приложения, страница главного экрана следующим образом:

- главная страница приложения не содержит ярких цветов, мерцающих изображений и иных стимулов, способных вызвать неприятные сенсорные ощущения у воспитанников;
- на главной странице приложения расположена фотография ребенка, что обеспечивает визуальную поддержку для особенного дошкольника;
- в качестве мотивационного стимула под фотографией ребенка располагается мотивационная надпись, ее озвучивание для детей, не владеющих навыком чтения, а также 6 звезд (каждая звезда соответствует одному из блоков упражнений, при полном прохождении блока, звезда загорается, обозначая его успешное завершение).

С подробным описанием каждого упражнения можно ознакомиться, изучив таблицу 1.

Использование данного цифрового образовательного приложения в процессе коррекционной работы, направленной на развитие речи дошкольников с РАС, способствовало развитию мотивации среди воспитанников, формированию и развитию навыков социального взаимодействия, а также положительной динамике в развитии всех обозначенных нами целевых навыков речевого развития.

Воспитанники стали лучше сотрудничать с педагогами на занятиях, проявлять инициативу к взаимодействию друг с другом, взаимодействовать с нормотипичными сверстниками посредством цифровой игры.

Таблица 1. Содержание цифрового образовательного приложения «Спектр слов»

Область	Упражнение	Цель
Рецептивный язык	«Поймай мяч» «Поймай куклу» «Поймай конфету»	Развивать способность с, по инструкции, смотреть на подкрепляющий стимул и дотрагиваться до него в разных позициях
	«Действия»	«Действия: » – цель: развивать навык выбирать изображения действий по инструкции педагога
	«Люди разные важны, люди разные нужны»	Развивать способность выбирать изображения профессий после соответствующей инструкции педагога
	«Собираем помидоры»	Развивать навык идентифицировать заданное педагогом изображение и выбирать в все его экземпляры на большом сложном изображении
	«Собаки потерялись»	Развивать навык, следуя инструкции, жать все экземпляры объекта
	«Верни птичку в гнездо»	
Вокальная имитация	«Быстрый и медленный поезд»	Развивать навык имитации продолжительности звуков
	«Быстрая и медленная машина»	
	«Повтори за самолетом»	Развивать способность ребенка имитировать количество повторов звуков по модели
	«Повтори за машиной»	
	«Веселые цифры»	Развивать способность повторять заданную последовательность цифр
	«Быстрая и медленная машина»	Развивать навык повторения слов и звуков быстрее или медленнее привычной скорости произнесения
	«Быстрый и медленный поезд»	
	«Громко – тихо»	Развивать навык имитации громкости произнесения слов и звуков по модели
Наименование	«Раз, два, три – назови»	Развивать способность наименовывать изображения знакомых объектов
	«Тело человека»	Развивать способность наименовывать части тела человек на себе и на изображениях
	«Одежда»	Развивать способность наименовывать предметы одежды
	«Найди лишнее изображение»	Развивать способность наименовывать исключения их категории
	«Профессии»	Развивать способность называть профессии при виде соответствующих иллюстраций
Интравербальные реакции;	«Веселая песенка»	Развивать способность продолжить пение в соответствии с заданной знакомой песней
	«Кто так подает голос?»	Развивать способность идентифицировать животных и называть их по соответствующему звуку
	«Дополни фразу»	Развивать способность дополнять фразы о бытовой деятельности
	«Категории 1»	Развивать способность дополнять фразы, содержащие упоминание о категории, к которой относится предмет
	«Категории 2»	Развивать способность перечислять несколько предметов, относящихся к определенной категории
Грамматика	«Расскажи-ка»	Увеличить длину высказывания
	«Ласковое слово»	Развивать способность образовывать новые слова, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы
	«Один-много»	Развивать способность образовывать множественное число от знакомых существительных
	«Что делает мальчик?»	Развивать способность употреблять глаголы в 3 лице, единственного числа
	«Я и мир»	Развивать способность использовать наречения для описания окружающей среды
Чтение	«Буква и звук»	Развивать навык определять букву по соответствующему ей звуку и называть звук, советуя букве
	«Читаем глобально»	Развивать навык глобального чтения, т.е. способности соотносить написанное с изображением
	«Веселый шрифт»	Развивать навык соотносить слова, написанные разными шрифтами, при наличии отвлекающих стимулов
	«Буквы- слово»	Развивать навык раскладывать буквы на карточке с написанным словом и читать по буквенно слева направо
	«Буквы потерялись»	Развивать навык добавлять пропущенную букву в любом месте знакомого слова

Заключение

Таким образом, на основании изученных нами теоретических аспектов использования цифровых образовательных технологий в развитии речи у воспитанников старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра был сформулирован следующий вывод: внедрение цифровых технологий в коррекционно-образовательный процесс детей с РАС, способствует эффективному формированию всех компонентов речи, а также положительно влияет на развитие мотивационной сферы детей, создает благоприятные условия для формирования навыков сотрудничества и просьб, что в значительной мере снижает вероятность возникновения нежелательного поведения и организует образовательную среду комфортную все всех участников образовательных отношений.

Литература

1. Андреев, Е.С. Ребёнок с расстройствами аутистического спектра в цифровом мире / Е.С. Андреев. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2022. – № 48 (443). – С. 465–467. – URL: <https://moluch.ru/archive/443/97219/> (дата обращения: 08.04.2023).
2. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; 2014. – 352 с. ил. – ISBN 5–89502–320–7. – Текст: непосредственный.
3. Иванов, Е.С. Детский аутизм: Диагностика и коррекция: учебное пособие / Е.С. Иванов. – СПб.: Дидактика Плюс, 2014. – 132с.: ил. – ISBN 5–89239–038–1. – Текст: электронный.
4. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии: [монография] / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2014. – 218, [2] с. – (Детская психология и психотерапия). – ISBN 5–9268–0061–7. – Текст: электронный.
5. Морозов, С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии / С.А. Морозов. – М.: Добрый век, 2021. – 102 с.: ил. – ISBN 978–5–904818–05–0. – Текст: электронный.
6. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. / С.С. Морозова – Москва: Издательство РБОО «Общество помощи аутичным детям «Добро», 2018. 364 с. ил. – ISBN 978–5–904818–04–3. – Текст: электронный.
7. О способности детей с нарушением в развитии извлекать информацию из общения с героем компьютерной программы / Ж.А. Тимофеева // Дефектология: научно-методический журнал / ред. В.И. Лубовский. – 2017. – № 2–49 с.: ISBN отсутствует. – Текст: непосредственный.
8. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»: утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 N9 //СПС Консультант-Плюс – Текст: электронный. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/b6495c3f912c8610b45938d0f67ddea1ded22af1/ (дата обращения: 08.05.2023).
9. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.05.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2021). – Москва: Проспект; Санкт-Петербург: Кодекс, 2017. – 34 с. – ISBN 978–5–392–26365–3. – Текст: непосредственный.
10. Татаринцева, Е.А. Использование компьютерных технологий в речевом развитии дошкольников / Е.А. Татаринцева, Е.Г. Плотникова. – Текст: электронный// Молодой ученый. – 2017. – № 3 (293). – С. 461–463. – URL: <https://moluch.ru/archive/293/66536/> (дата обращения: 13.05.2023).
11. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся общеобразовательных учреждений. / А.В. Ястребова – М., Изд. АР-КТИ, 2021. – 68 с.: ил. табл.; 20 см. – (Библиотека практикующего логопеда). ISBN 5–89415–076–0. – Текст – непосредственный.

CHARACTERISTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND THEIR APPLICATION IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Sunagatullina I.I., Pushkareva A.A., Mitsan E.L., Chernobrovkin V.A.
Nosov Magnitogorsk State Technical University

This article is intended to draw attention to such an urgent problem as the organization of correctional work on speech development in older preschool children with autism spectrum disorder in the age of digital technologies. The authors of the article analyzed the possibilities of using digital educational technologies in the correctional process. Special attention is focused on the impact of digital educational technologies on the speech development of older preschoolers with ASD. Also, on the basis of domestic and foreign experience in the application of an innovative method of speech correction of special children, the authors present digital technologies and ways of their application in individual and group classes in preschool. The main advantages of including these technologies in the correctional process with preschoolers with autism spectrum disorder are highlighted.

Keywords: senior preschool children, digital educational technologies, speech development, correctional work, digital educational environment.

References

1. Andreev, E. S. A child with autism spectrum disorders in the digital world / E. S. Andreev. – Text: electronic // Young scientist. – 2022. – № 48 (443). – PP. 465–467. – URL: <https://moluch.ru/archive/443/97219/> (accessed: 08.04.2023).
2. Bespalko, V.P. Education and training with the participation of computers (pedagogy of the third millennium): educational and methodical manual / V.P. Bespalko. – Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; 2014. – 352 p. il. – ISBN 5–89502–320–7. – Text: direct.
3. Ivanov, E.S. Children's autism: Diagnosis and correction: textbook / E.S. Ivanov. – St. Petersburg: Didactica Plus, 2014. – 132s.: ill. – ISBN 5–89239–038–1. – Text: electronic.

4. Mamaichuk, I.I. Psychological assistance to children with developmental problems: [monograph] / I.I. Mamaichuk. – St. Petersburg: Speech, 2014. – 218, [2] p. – (Child psychology and psychotherapy). – ISBN 5–9268–0061–7. – Text: electronic.
5. Morozov, S.A. Modern approaches to the correction of childhood autism. Review and comments / S.A. Morozov. – M.: Good Century, 2021. – 102 p.: ill. – ISBN 978–5–904818–05–0. – Text: electronic.
6. Morozova S.S. The main aspects of the use of ABA in autism. / S.S. Morozova – Moscow: Publishing house RBOO “Society for autistic children “Dobro”, 2018. 364 p. ill. – ISBN 978–5–904818–04–3. – Text: electronic.
7. On the ability of children with developmental disabilities to extract information from communication with the hero of a computer program / J.A. Timofeeva // Defectology: scientific and methodological journal / ed. V.I. Lubovsky. – 2017. – No.2–49 p.: There is no ISBN. – Text: direct.
8. Passport of the priority project “Modern digital educational environment in the Russian Federation”: approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and Priority Projects, Protocol of 25.10.2016 N9 //SPS Consultant-Plus – Text: electronic. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/b6495c3f912c8610b45938d0f67ddea1ded22af1/ (accessed: 08.05.2023).
9. The Russian Federation. Laws. Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 08.05.2020) “On Education in the Russian Federation” (with amendments and additions, intro. effective from 01.01.2021). – Moscow: Prospect; Saint Petersburg: Codex, 2017. – 34 p. –ISBN 978–5–392–26365–3. – Text: direct
10. Tatarintseva, E.A. The use of computer technologies in the speech development of preschoolers / E.A. Tatarintseva, E.G. Plotnikova. – Text: electronic// Young scientist. – 2017. – № 3 (293). – PP. 461–463. – URL: <https://moluch.ru/archive/293/66536/> (accessed: 13.05.2023).
11. Yastrebova A.V. Overcoming the general underdevelopment of speech in students of general education institutions. / A.V. Yastrebova – M., ARKTI Publishing House, 2021. – 68 p.: ill. table.; 20 cm. – (Library of a practicing speech therapist). ISBN 5–89415–076–0. – Text – direct.

Применение инструментов преобразующего менеджмента для развития научной составляющей преподавания в аспирантуре и магистратуре педагогического профиля

Ткалич Светлана Константиновна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры «декоративное искусство и художественные ремёсла», художественно-графический факультет, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет
E-mail: amguema2016@mail.ru

Ткалич Алексей Иванович,

кандидат педагогических наук, зав. кафедрой туризма, Институт экономики и культуры
E-mail: tkalichai@mail.ru

Наследие каждой страны является предметом национальной гордости, наполняет содержание жанров современного искусства, создаёт устойчивую платформу для творческих поисков и экспериментов. Возрастает значение профессиональных терминов и научно-методических акцентов, комплекс которых демонстрирует значимость авторского предложения в диссертации. Научно-методический терминологический аппарат помогает понять и сформулировать социально-ценностную значимость эксперимента, научной статьи по результатам исследования. Возросший статус визуализации слайд-информации на экране мгновенно отразился на показателях авторской подготовленности студентов и детализацией смысловых и научных концептов. Особенную сложность испытывают иностранные студенты. что объясняется различием терминов и особенностью перевода. Однако наша задача довести научный смысл и его применение в педагогической практике. С этой целью был введен научный методический инструментарий: метод «синхронизации» при изучении историко-культурного наследия Китая и России, метод «дивергентно-семиотический» при изучении локальной территории внутри страны, метод «пролонгации» уже известной методики, что важно для обмена опытом студентов из Китая, метод «экфрасис» как важный дополнительный ресурс при озвучивании ценностного потенциала и чувственных восторгов в художественном образовании.

Ключевые слова. Научный аппарат исследования, дистанционный формат учебной отчетности, критерии экспертизы научно-исследовательской работы студентов.

Введение

В магистратуре, тем более в аспирантуре педагогического вуза студентам, как российским, так и иностранным, необходимо ориентироваться в научной терминологии на русском языке. Несомненно, что иностранным студентам сложнее, так как приходится находить адекватные по смыслу термины.

Обратимся к вспомогательным интернет-ресурсам. *Под концептуализацией понимается упорядочивание результатов наблюдений путем формирования значений, наделения результатов наблюдений смысловым содержанием.* Современное научное знание – это пространство реализации концептуального подхода и интерпретируется в качестве творчества концептов. Внутреннее же содержание концепта – это совокупность смыслов. Соотношение семантики слова и совокупности смыслов одноименного концепта может быть многоплановым.

Концепт – это семантическое образование, отмеченное лингво-культурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры. Это некий квант знания, отражающий содержание всей человеческой деятельности. Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека. При этом слово «концепт» объясняется следующим образом: от латинского *conceptus*: мысль, понятие, смысловое значение имени, знака, то есть содержание понятия, у которого есть предмет (денотат) этого имени.

Лингвокогнитивная парадигма как основа в методологии должна постоянно наполняться новым содержанием по принципу преемственности или альтернативы, что зависит от автора исследования. Лингвокогнитивное направление в исследовании феноменов языка, текста, культуры, для которого характерен междисциплинарный подход, соединяющий в себе научный инструментарий философии, психологии, культурологии, этнологии и лингвистики. В рамках этого подхода ученые получают доступ к изучению языка как национально-специфического средства освоения действительности, как средоточия этнокультурного опыта его носителей. Когнитивная парадигма в лингвистической науке является сравнительно новым направлением. Ключевые термины лингво-когнитивной науки: концепт, концепт-сфера, когнитивная база, концептуальный дифференциальный признак, концептуальный классификационный признак.

В педагогических науках научный поиск и экспериментальный опыт необходимо рассматривать неразделимым процессом единого алгоритма действий. Изучение этапов эволюционного развития народного творчества разных поколений определяет навигацию поисковой деятельности, развивает воображение, формирует индивидуальный выбор научного исследовательского направления. Стремление студентов магистратуры и аспирантуры показать результат своего исследования мы наблюдаем на отчетных конференциях. Иностранцы студенты также демонстрируют упорство в достижении идентичности формулировок на русском языке. И это стремление вызывает уважение педагогов. Возросший статус визуализации слайд-информации на экране отразился на показателях авторской подготовленности студентов к своей профессии.

Отметим, что для многих профессий, получивших признание в нашей стране: педагогов художественного образования, специалистов по внутреннему туризму, этно-дизайнеров – новое осмысление фундаментальной роли наследия и его интерпретации в современной социальной жизни неоспоримо. Этнохудожественные достижения народов страны, воспринимаемые как «драгоценный ларец с потайными дверцами», формируют общий интерес, объединяющий увлечения мастерством, коллекционирование, научные поиски и новые открытия, что в целом создаёт эмоционально-культурный феномен притяжения, наблюдаемый в первой четверти XXI века.

Изменения в информационном обществе, издержки глобализации, дистанционное образование, сложные технологии, прозвучавшая суверенность многонационального государства требуют переосмысления многих позиций. Отличие в том, что прежде рассматривали этнохудожественные достижения примитивным творчеством вплоть до середины XX века, за исключением специалистов-музеевдов, единичных ученых – этнографов. Сегодня традиционное искусство мастериц и мастеров важно понимать, как технологический процесс креативного самобытного творчества, требующий знания обработки местного сырья, упорства и личной требовательности к высокому мастерству. Древняя мифология при этом является естественным порывом мастеров интерпретировать устное творчество, наполняющее их детство, для передачи традиционных рецептов жизни следующему поколению. Самое важное открытие преемственности в наследии – традиция создаёт платформу для этнодизайна.

Литературный обзор

Тезис 1. «Повышение требований к показателям научной результативности в прикладной магистратуре предполагает уточнение смысловой, терминологической завершенности пояснения новаторского элемента, выдвигаемого на защиту».

Художественное творчество, изобразительное искусство прежде всего вызывают эмоции.

В русском языке наиболее близкими по значению будут глаголы «чудится», «дивиться», смотреть на что-нибудь с восхищением или восторгом. Однако научный подход предполагает конкретику понятийных концептов. Каждый учебный проект необходимо анонсировать с помощью профессиональных терминов, которые будут отражать новаторскую идею автора проекта.

Метод «экфрасис» помогает осуществить междисциплинарный подход. Этот метод получил корневую основу в Древней Греции (I–II век н.э.). впервые был использован в речи ратора Фенона: это описательная речь, отчетливо являющаяся глазам то, что она поясняет. Российские исследователи обратились с большим интересом к данному термину в XX–XXI вв.: авторы прослеживают взаимодействие между словом и образом, которое на протяжении веков принимало в русской культуре самые разнообразные формы: Мария Рубинс/2003 [1], А.В. Кудякова/2021 [2].

Метод «экфрасис» вносит творческий педагогический приём в работу со студентами магистратуры. Он помогает автору выразить свою идею, что чрезвычайно важно на защите. Важно отметить, что продуктивен данный метод именно в описании сюжетных изображений, что важно для живописи, графики. Данное «включение» исследователи считают аналогом искусствоведческого описания. Однако наш опыт работы со студентами из Китая выявил возможность дополнительного «включения» понятий, способных пояснить важные научные концепты из этнопедагогики, прикладной философии, формирующей мировоззрение будущего специалиста. Следует отметить, что статьи и диссертации аспирантов пронизаны ответственным отношением и пиететом к истории и будущему своей страны, сформировавшей великую цивилизацию.

В этой связи необходимо обратить внимание на науковедческий подход в работах студентов [3]. Слабо исследованное своеобразие «научной этнопедагогики», артикулирующей смысловые формулы на родном языке иностранных студентов, обучающихся в российском вузе, формирует негативный поверхностный поход. На наш взгляд, необходимо проводить лабораторные работы со студентами, чтобы закрепить новые термины, идентичные по смыслу определения. Совпадения или несовпадения терминов в границах общей профессии эмоционально привлечет внимание российских и китайских студентов к международным успехам ученых педагогической науки, ибо каждый термин открывает новый научный лабиринт поиска.

Слово «дестинация» в переводе с английского означает «местонахождение; место назначения». Новый термин «дестинация» был введен в научный оборот только в середине 1980-х годов. Сегодня ведущие российские учёные, размышляя о текущем состоянии науки и её взаимодействии с внутренним туризмом, стали использовать термин «дестинация», препятствующий распылению

знаний о геолокациях: о местности, её культурных ландшафтах, особенностях климата и разнообразиях природного ландшафта, его обитателей. Климатические изменения отражаются на сегодняшней ситуации внутреннего туризма, что также необходимо учитывать и прогнозировать в каждом конкретном случае маршрута [5].

Представление российских регионов не может быть однообразным (по одному шаблону), каждая территория имеет фракталы: водные, лесные, степные, горные ресурсы, имеющие названия, что с ранних лет запоминает ребенок, как «территорию детства». На примере Крайнего Северо-востока можно видеть, как школьники младших классов, обучающиеся в интернате, наизусть знают имя каждой сопки, каждого рыбного озера в тундре и стремятся в летние каникулы увидеть родные места.

Материалы и методы

Тезис 2. «Эксперты и рецензенты, проверяющие студенческие выпускные работы, вынуждены констатировать поверхностный подход к методологии исследования по причине слабого знания научной терминологии в границах выбранного педагогического направления».

Анализ работ часто представлен списком фамилий ученых по принципу «чем больше, тем лучше». Но этот принцип неверный. Первое впечатление: список не систематизирован по педагогическим парадигмам и направлениям, второе впечатление: список не отрефлексирован по темам, третье впечатление: список не учитывает геополитические изменения в событиях ушедшего XX и текущего XXI столетия. Иными словами, список не отрефлексирован по годам, хотя следует понимать, что текущий период изменил отношение к стратегии глобализма, каждое суверенное государство старается объединить и сохранить суверенитет, укрепить основы единения многонационального народа.

Тезис 3. «В контексте изменений, ярко выраженных в первой четверти XXI века, необходимо обратить внимание на сообразность методов исследования, целенаправленно продвигающих, в первую очередь, научные школы профессоров вуза (в нашем случае художественного факультета Института изящных искусств МПГУ). Например, метод *продлонгации* в магистерской выпускной квалификационной работе помогает пояснить, к какой конкретно научной школе ведущего профессора имеет отношение новая работа, адаптированная автором для работы со школьниками младших или старших классов. Но уже автор аспирантской диссертации ставит целью не только пролонгировать научную методику известного ученого. Он добавляет авторский результат решения выявленной проблемы в виде формулировок положений, выдвигаемых на защиту. Таким образом, в аспирантской диссертации заявлена как проблема, так и её разрешение с помощью нового

теоретико-методологического подхода к иерархии обучающих модулей (суть образовательных программ).

Выявленная закономерность, отражающая современный пульс общественного переустройства или иного социального явления, вносит новое прочтение педагогического эксперимента, обновляет его статус. Теоретически выявленную закономерность можно проверить в функциональном режиме действий с помощью методов, уже известных в педагогической практике и *методов новообразований*. Внедрить авторский метод в педагогический эксперимент – это несомненный вклад в прикладную педагогику, однако при условии, что метод будет иметь своё название и будет внесен в реестр методического инструментария факультета, кафедры. Вероятность повтора (или плагиата) будет исключена, если автор использует *метод пролонгации* уже известной в педагогической практике исследовательской методики на примере конкретного локального мастерства в структуре любого российского региона.

Следует отметить, что в последнее время появилось новое направление методологии: *компаративистика*. Множество новых направлений в науке, появившихся в последнее время, ведет к сегментации научного пространства, уже стартовал рост информации и наблюдается ослабление эвристического потенциала отдельных направлений и научного сообщества в целом, что означает *конструирование новых смыслов в новой ситуации*. Появившееся понятие «компаративистика» опирается на сравнительный анализ. Например, по вопросу национального единства региональных культур *компаративный метод* должен учитывать все новшества в каждой из традиционных школ мастерства, отражающих самобытное творчество. Следовательно, компаративный метод должен своевременно выявить, где начинается новый виток креативного творчества: например, этно-дизайн на платформе традиционного мастерства.

Результаты

Рассмотрим опыт педагогической практики на Крайнем Северо-востоке России. Современное население коренных северян разительно отличается от тех жителей, внешний вид и образ жизни которых кропотливо описывали первопроходцы: служилые люди, миссионеры, исследователи научных экспедиций, начиная с XVI века. Начиная с 1930-х годов дети из стойбищ обучались в интернатах. Современная молодежь знает иностранные языки лучше, чем свой родной язык – так иногда жалуются жители старшего поколения. Многие парни и девушки получают престижное образование в ведущих университетах России. Но несмотря на притягательную свежесть интернациональной культуры, национальный колорит на севере пока не исчез.

Для впервые попадающих на Чукотку север представляется известными зимними штампами: гигантская тундра, шкуры, олени, моржи, везде-

ходы, вечная мерзлота, Берингов пролив, за которым начинается Аляска, все люди в меховых одеждах или простеганных пуховиках, на ногах меховые бахилы. Но если вы попадаете летом, в июле-августе, тундра благоухает травами, между сопками в низинах ягодники и грибные поляны, каждый год проходит путина – лососевые породы рыб идут на нерест из океана в небольшие речки Чукотского полуострова. Рыбная охота воодушевляет всех: людей, тюленей, медведей, чаек.

Метод сравнения выявляет историко-культурную панораму нескольких народностей, проживающих на одной территории. Тесная связь общего и частной специфики региона сегодня ярко выражена в традиционных школах мастерства: чукотской, эвенской, эскимосской. От юкагирской и ительменской культуры сегодня остались романтические воспоминания и танцевальные ансамбли. Можно назвать чуванцев (село Марково: потомки служилых людей, первопроходцев и местных женщин), но своей школы декоративно-прикладного творчества они не создали.

При сравнении традиционных школ мастерства для выявления общего и национально-специфического используется *метод сопоставления* по конкретным критериям. Так, сопоставляя список выставочных изделий чукотской, эвенской, эскимосской традиционных школ, был определён список изделий и технических приемов декорирования, принадлежащий конкретной школе мастерства чукотской, эвенской, эскимосской.

При этом национальные мастера соблюдают право на первенство: по сей день школы мастерства сохраняют суверенное право на использование декоративных швов, орнаментов, меховой мозаики, продёржки кожаными полосками в прорези, символических изделий ручной работы: эскимосских мячей, чукотских колчанов, эвенских нагрудников. Это лишь краткий перечень художественных достижений северных мастериц. Наглядный пример: ежегодные выставки «Наследие народов Севера» в Сокольниках. При этом важно отметить, что старшее поколение ещё в последнее десятилетие XX века использовало технологию обработки сырья ручным способом.

Метод сопоставления по конкретным критериям (национальная одежда, головные уборы, обувь, аксессуары к одежде, орнаментация и технические приемы её композиции, косторезное искусство по клыку, современная печатная графика, мифологические сюжеты, сказки и легенды) определил функциональную значимость *дивергентно-семиотического метода*, важного для уточнения достижений мастеров в многонациональном регионе.

Обсуждение

В педагогической науке и практике различаются: 1) научно-методические концепты в виде текстовых формул тактических алгоритмов по методике преподавания, 2) научно-методические концепты в виде

формулировок, помогающих мгновенно запоминать формулу взаимодействия элементов, предлагаемых для обновления традиционной платформы обучения. Поиск разрешения проблемы дефицита преобразующего менеджмента в системе художественного образования приводит к организационно-методической инертности учебных заведений с творческими кафедрами.

Причина в том, что внутри факультетов не проводится рейтинг популяризации научных достижений студентов, выпускников магистратуры и аспирантуры. Предназначение высшей школы – не только выдавать дипломы, но также популяризировать научные достижения, отслеживая начальный этап зарождения нового направления через артикуляцию терминов, предполагающих не только художественный прием, но также индивидуальный поиск сообразного композиционного сюжета, позиционирующего смысл задания.

Опыт работы с китайскими студентами в ситуации дистанционного обучения (2020–2023 гг.) активизировал поиск наиболее результативной формы педагогической деятельности по проблеме отчётности студентов в ситуации дистанционного обучения. Студентам магистратуры и аспирантам из Китая были предложены следующие подходы к конструированию материала для авторского обучающего модуля:

1 – конструирование информационно-отчётного постера по производственной практике по принципу «четырёх векторов НИРС (научно-исследовательской работы студентов)»: педагогический вектор, просветительский вектор, познавательный вектор, научный вектор. Данный отчетный модуль дает представление об успешности студента, прозрачности и скрупулезности исследовательской работы по заданию, что важно в условиях дистанционного образования.

2 – конструирование лекционного материала обучающего модуля по *методу синхронизации* тематик культурного наследия Китая и России. Этот метод позволяет находить похожие исторические важные события для обеих стран, что привлекает китайских студентов возможностью «познавать» древнюю Русь и современную Россию и одновременно популяризировать художественные достижения Китая. *Метод синхронизации* привлекает внимание и российских студентов, он стимулирует воображение, раздвигает границы познания в области историко-культурного наследия.

Студенты магистратуры и аспирантуры, работающие в школах Китая, добавляют «практический вектор», который позволяет демонстрировать учебные занятия с учениками. Научный вектор представлен в формате достижений студента, где важное место занимают сертификаты и дипломы за семестр (далее за год). Это показывает успешность иностранного студента в научной подготовке докладов по теме диссертации в дистанционных конференциях.

На наш взгляд, для китайских и российских студентов магистратуры и аспирантуры чрезвы-

чайно важны познавательный и просветительный блоки, позволяющие демонстрировать метод синхронизации. Для русскоязычных студентов открываются не только китайские культурные достижения и ценность их на мировом уровне, но также историко-культурные процессы в древней Руси, что раздвигает горизонты культурных и торговых связей. Например, знаменитый «Китайский шёлковый путь» (из города Сиань через Русь в Европу) находит по аналогии в Древней Руси «Путь из варяг греки» (от Балтики по рекам до Черного моря и Константинополя), что важно для понимания взаимосвязи исторических событий и распространения торгового и культурного обмена между странами.

Лекционный модуль дополнен слайдами, формирующими новый образовательный контент. Историко-культурный компонент в художественном образовании генерирует новые сюжетные интерпретации как Китая, так и России, что непосредственно повлияет на книжную иллюстрацию, на плакатное искусство, на новые идеи в композиции «смешанного» натюрморта.

Заключение

Мы рассмотрели проблемные участки образовательной среды, появление которых инициировано новыми условиями: дистанционным обучением, отчетными постерами, опытом работы с иностранными студентами (Китай). Практика показывает, что иностранным и российским студентам магистратуры и аспирантуры важно своевременно разобраться, какие методы исследования и какие методы преподавания практикуются на данном этапе по профилю специализации, которые необходимо: отметить в диссертации, пролонгировать в тактике действий учителя, добавить авторский новаторский формирующий метод и его название, конкретизирующее действие.

Таким образом, мы выделяем необходимость преобразующего менеджмента в следующих параметрах:

1 – научный рейтинг факультета значительно повысится за счет творческих мини-лабораторий: участие в творческой мини-лаборатории под руководством известного профессора престижно для студента, он получает уникальный опыт достижения научных показателей (*метод пролонгации, дивергентно-семиотический метод*),

2 – студент осваивает практику использования научной терминологии и находит им применение в диссертации (*метод сравнения, сопоставления*);

3 – студент самостоятельно конструирует *метод интеграции научных формул* организационно-методической и просветительской деятельности, актуальных и реализуемых на современном этапе в Китае и России;

4 – студент восполняет закономерность преемственности философских и культурологических концептов (*метод экфрасис, метод пролонгации, метод исследования дивергентно-семиотический*),

выстраивая концептуальную парадигму, как новую закономерность, в ней систему авторского исследования, в перспективе формирующую международную научную школу данного профиля. Участие студентов из Китая помогает укрепить международный вектор взаимопонимания и сотрудничества.

Литература

1. Рубенс М. Пластическая радость красоты. Экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция. – СПб, Академический проект (РАН), 357 с. – 2003. (Современная западная русистика); ISBN 5–7331–0274–8 (в пер.)
2. Кудрякова А.В. Экфрасис: границы термина. // Молодой ученый. – 2021. № 32 (374). С. 90–93. – URL: <https://moluch.ru/archive/374/83502>. (Дата обращения: 10.08. 2023)
3. Мархиева Н.В. Науковедческий подход к развитию этнопедагогики на современном этапе. 2019. <https://www.prlib.ru/item/1345555> (дата обращения: 01.07.2023)
4. Ткалич А.И. Глава 2. «Профессия консультант». С. 85–145. В книге: Консалтинг в социокультурном сервисе. Учебное пособие. – Москва-Берлин, Издательство «Direkt Media», 2021. – 174 с. ISBN 978–5–4499–1962–5
5. Ткалич С.К. Педагогический дизайн и экология культуры: традиция и перспективы. Поиск инновационных подходов к показателям научно-исследовательской работы студентов (НИРС). С. 12–21. // Традиции и инновации в художественной педагогике. Материалы международной научно-практической онлайн-конференции, посвященной 150-летию МПГУ г. Москва, 2022 г. Художественно-графический факультет, Институт изящных искусств МПГУ.

APPLICATION OF TRANSFORMATIVE MANAGEMENT TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC COMPONENT OF TEACHING IN POSTGRADUATE AND MASTER'S PROGRAMS OF PEDAGOGICAL PROFILE

Tkalich S.K., Tkalich A.I.

Moscow Pedagogical State University; Institute of Economics and Culture

The heritage of each country is a matter of national pride, fills the content of the genres of contemporary art, creates a stable platform for creative searches and experiments. The importance of professional terms and scientific and methodological accents is increasing, the complex of which demonstrates the importance of the author's proposal in the dissertation. The scientific and methodological terminological apparatus helps to understand and formulate the social and value significance of the experiment, a scientific article based on the results of the study. The increased status of visualization of slide information on the screen instantly affected the indicators of the author's preparedness of students and the detailing of semantic and scientific concepts. Foreign students are particularly difficult. This is explained by the difference in terms and the peculiarity of the translation. However, our task is to bring the scientific meaning and its application in pedagogical practice. For this purpose, scientific methodological tools were introduced: the method of "synchronization" in the study of the historical and cultural heritage of China and Russia, the method of "divergent-semiotic" in the study of the local territory within the country, the method of "prolongation" of the already known methodology, which is important for the exchange of experience of students from China, the method of

“ekphrasis” as an important additional resource in voicing the value potential and sensual delights in art education.

Keywords. The scientific apparatus of research, the distance format of educational reporting, the criteria for the examination of students’ research work.

References

1. Rubens M. Plastic joy of beauty. Ekphrasis in the works of acmeists and the European tradition. – St. Petersburg, Academic Project (RAS), 357 p. – 2003. (Modern Western Russian Studies); ISBN 5–7331–0274–8
2. Kudyakova A.V. Ekfrasis: boundaries of the term. Young scientist. – 2021. № 32 (374). S. 90–93. URL: <https://moluch.ru/archive/374/83502> (Accessed 10.08. 2023)
3. Markhieva N.V. Scientific approach to the development of ethnopedagogy at the present stage. 2019. URL: <https://www.priib.ru/item/1345555> (Accessed 01.07. 2023)
4. Tkalich A.I. Chapter 2. “Profession consultant”. S. 85–145. In the book: Consulting in socio-cultural service. Tutorial. – Moscow-Berlin, Direkt Media Publishing House, 2021. – 174 p. ISBN 978–5–4499–1962–5.
5. Tkalich S.K. Pedagogical design and ecology of culture: tradition and prospects. Search for innovative approaches to the indicators of students’ research work (SRWS). P. 12–21. // Traditions and innovations in art pedagogy. Materials of the international scientific and practical online conference dedicated to the 150th anniversary of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, 2022, Faculty of Art and Graphics, Institute of Fine Arts, Moscow State Pedagogical University.

Применение лексико-семантического поля «театр» в обучении китайских студентов русскому языку

Федоринова Анна Николаевна,

магистрант кафедры межкультурной коммуникации,
Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена
E-mail: anchick.petrova2013@yandex.ru

Организация обучения лексике на базе полевого подхода будет способствовать оптимизации формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения китайский студентов. Лексико-семантическое поле «Театр» должно быть представлено в учебном процессе как репрезентант значительного фрагмента мира повседневности, то есть организовано соответственно культурно ориентированной модели дифференцированного введения тематических блоков лексики. Культурно-маркированная лексика в исследовании понимается как совокупность лексических единиц, являющихся непосредственными носителями информации об особенностях культуры данной языковой общности. Обучение лексике иностранных студентов требует ее направленного отбора с учетом системных характеристик и культурологической ценности. В статье представлены результаты попытки комплексного исследования лексико-семантического поля «Театр» (на материале идеографических словарей и лексических минимумов) для введения его в обучение русскому языку как иностранному (РКИ) китайских студентов (уровень В2).

Ключевые слова: полевой подход к обучению лексике, содержание обучения русскому как иностранному, лексико-семантическое поле, отбор лексики в учебных целях, идеографические словари, структура лексико-семантического поля.

Полевой подход к описанию лексики позволяет раскрыть её потенциал, поскольку лексико-семантические поля наиболее полно открывают нам фрагменты действительности, систематизируя их и выступая актуальным материалом для решения многих задач обучения лексике в рамках различных подходов. Регулярность лингвистических связей выступает фактором, подчеркивающим регулярность связей во внешней действительности.

Лексико-семантическое поле (ЛСП) «Театр» на первый взгляд является одним из ярких полей, отражающих сферу искусства, однако оно также предстаёт носителем кросс-культурных ценностей, поскольку не существует культуры, в которой невозможно было бы увидеть ценности феномена театра в каком-либо из его аспектов. Понятие «театр» является чрезвычайно значимым, оно переосмысливается человечеством на протяжении различных периодов существования.

Прецедентным феноменом для многих культур стали известные слова Уильяма Шекспира «Весь мир – театр. В нём женщины, мужчины – все актеры» [7, с. 215]. В рамках изучения русского языка можно отметить, что практически каждый иностранный студент сталкивается с феноменом театра и не проходит мимо него.

Каждый национальный театр имеет свои неповторимые черты. Поскольку рассматриваемое учебное поле рассчитано на китайских студентов, следует учитывать особенности их представлений о театре. Например, по мнению театроведов, китайский театр имеет особые черты: он чрезвычайно символичен; обычно постановки традиционного театра не имеют сложных декораций; сюжет заимствуется из истории народа и хорошо знаком зрителю; в центре внимания – мастерство актёра. Китайская культура славится сложной системой актёрской игры. Так, в прошлом актеры распределялись по определённым типам героев, которых они изображали на сцене. Место декораций и костюмов занимали цвета и грим актёров; очень важным оказывается музыкальное сопровождение – каждый из актёров должен уметь петь. Китайская опера – самый древний вид жанра, который сочетает в себе драму и музыку. Он до сих пор является популярным жанром, так как в большей мере содержит черты исконного представления с характерными типами героев. В целом, для китайского театра характерно сочетание изобразительного, музыкального, танцевального и циркового искусства [6, с. 261].

Театр выступает своеобразной визитной карточкой русской культуры, расцвет мировой извест-

ности русского театра приходится на XIX–XX век, когда он и оказывает значительное влияние на развитие двух ветвей китайского – традиционного и драматического. Однако не только в Китае ставятся пьесы великих русских драматургов, можно отметить факт международных гастролей русского театра по приглашению разных стран мира [1, с. 201].

Актуальность проблематики: Представления о театре вербализируются в многочисленных лексических средствах русского языка. Номинативное поле данного феномена является многочисленным и сложноорганизованным, поэтому введение лексики поля в содержание обучения китайских студентов требует проведения отбора.

Целью статьи является демонстрация результатов отбора лексики актуального лексико-семантического поля «Театр» по данным идеографических словарей и лексических минимумов.

Отбор лексем лексико-семантического поля согласно принципу коммуникативной значимости для учащихся необходимо проводить в несколько этапов. Лексем ЛСП «Театр» содержатся в лексических минимумах, то есть с начальных этапов обучения включаются в активный словарный запас. Однако на предварительном этапе отбора лексем лексико-семантического поля для обучения иностранцев необходимо обратиться именно к идеографическим словарям, которые позволяют выделить сферы действительности и группировки лексики, в которых относятся лексем поля.

Для выделения лексем были рассмотрены следующие словари: Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы/ Под ред. Л.Г. Бабенко. – М., 2005 (далее словарь Л.Г. Бабенко) [2] и Русский семантический словарь. Толковый словарь систематизированный по классам слов и значений/ Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова; Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1998 (далее словарь Н.Ю. Шведовой) [4].

В словаре Л.Г. Бабенко, построенном с выделением значительных по объёму разделов на основе главного компонента значения лексем, элементы лексико-семантического поля представлены в разделе XXXV «Искусство», состоящего из нескольких подразделов. Среди существительных, обозначающих вид искусства (35.1), зафиксированы 3 лексем поля: «театр» – ядерная лексема; «цирк» как наименование важного вида искусства, но находящееся на периферии поля, так как цирк как феномен культуры является синтезом различных видов искусства и жанров. Соответственно, язык отражает изменение его статуса в действительности, поэтому в словаре он представлен как отдельный вид искусства, а не подвид театрального. Лексема «балет» называет особый сценический жанр театрального искусства.

В подразделе существительных, обозначающих направление в искусстве (35.2), выделяются неисключительно театральные направления. Поскольку театр входит в ЛСП «Виды искусства»,

часть направлений мы можем отнести к анализируемому полю (например, *авангардизм, классицизм, реализм* – всего 24 лексем). Следует отметить, что лексем данной группы не будут включены в список слов для активного владения, а будут отнесены к пассивному словарному запасу, так как они не имеют значительной коммуникативной значимости на ранних этапах обучения, а на продвинутом этапе будут актуальны лишь как специальные термины, которые зависят от специальности и интересов иностранных учащихся.

Подраздел «Существительные, обозначающие жанры и произведения, созданные в этих жанрах» (35.3) включает 13 лексем: *варьете* (жанр сразу нескольких видов искусства – сочетание танца, музыки, оперетты и др.), *мюзикл, опера, оперетта* (музыкально-театральные жанры), *пьеса, либретто, скетч* (литературно-театральные), *сценарий* (театрально-драматический), *водевиль, драма, комедия, трагедия и трагикомедия*.

Достаточно большая часть лексем (15 из 35) подраздела «Существительные, обозначающие часть произведения искусства» (35.4) была включена в состав учебного ассоциативно-семантического поля, поскольку отражает многие важные составляющие драматического искусства, например, чёткое деление драматического представления, его фрагменты, жанры, особенности построения текста, и т.п. (*акт, действие, сцена, эпизод; ария, завязка, кульминация, пролог, развязка, финал; ремарка, реплика*).

В состав ЛСП «Театр» будет включен весь подраздел «Существительные, обозначающие представление и его части» (35.6) – (33 лексем), среди которых можно выделить слова «балет», «опера», «зрелище», «номер», «премьера», «представление», «постановка» как наиболее часто употребляемые.

Среди существительных, обозначающих человека по роду деятельности (35.9) в группе «по роду, виду и жанру созданного им произведения» (35.9.1.2) можно выделить лексем «драматург», «либреттист», «постановщик», «режиссёр», «балетмейстер» и «хореограф» (6 лексем). Если рассматривать группу наименований исполнителей художественных произведений (35.9.2), то в учебное поле войдут слова: *актёр, артист, балерина, прима-балерина, примадонна, вокалист, кукловод, кукольник, лицедей (устар.), манипулятор, мим, разговорник, танцовщик, танцор, трагик* (15 лексем). Поле будет также включать лексему «дирижёр» из подраздела «Существительные, обозначающие человека, руководящего исполнением» (35.9.3.) и большую часть лексем из подраздела «Существительные, обозначающие человека, занимающегося организационно-вспомогательной деятельностью в искусстве» (16 из 20 лексем, например: *монтажёр, бутафор, гримёр, сценограф и др.*). 3 лексем (*гастроли, премьера и анонс*) будут включены в содержание обучения из подраздела «Наименования мероприятий в сфере искусства» (35.12).

Как известно, помещение театра представляет собой впечатляющее зрелище, которое так же чётко структурировано, как и само театральное произведение. Существительные, обозначающие помещение (35.13), оказываются значимыми для данного лексико-семантического поля: *театр, бельэтаж, ложа, сцена, оркестр* и др. (всего 25 лексем).

Значительная часть существительных (14), обозначающих предметы, также войдет в рассматриваемое поле (*бутафория, афиша, грим, аншлаг, занавес* и др.).

Таким образом, в словаре С.Г. Бабенко оказалось представлено 168 лексем, входящих в состав ЛСП «Театр». Из русского семантического словаря можно добавить к списку две лексемы «театрал» и «балетоман», выделенные из наименований группы лиц, относящихся к определённому делу и занятию.

Перечисленная лексика ЛСП «Театр» (в сумме около 170 лексем) не будет включаться в обучение иностранных студентов в полном объёме, так как некоторые из слов не являются актуальными. Лексемы, находящиеся на периферии языковой системы, иными словами, лексика ограниченного употребления должна быть исключена из учебного списка слов. Например, слова с пометой «устар.» (архаизмы), так как они не используются современными носителями языка в коммуникации и не отвечают критерию практикоориентированности обучения. К ним относятся такие лексемы, как, например, *лицедей, уборная* (в значении гримёрная – еще одна опасность вызвать путаницу в лексических значениях многозначного слова). Выше было отмечено, что названия направлений в искусстве также не будут включаться в ассоциативно-семантическое поле «театр», так как они входят в поля разных видов искусств. Это такие слова, как *авангардизм, реализм, постмодернизм* и т.д. Некоторые слова исключены из дальнейшего рассмотрения в связи с их низкой коммуникативной значимостью и применением лишь специалистами данной области, например, *бутафор, сценограф, кукольник, кукловод, манипулятор, мим, разговорник* и др.

Для каждого из уровней обучения существует своя система лексических минимумов. Для определения круга лексем поля, входящих в систему минимумов лексем для второго сертификационного уровня (B2) можно обратиться к справочнику «Лексический минимум по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение» под редакцией Н.П. Андрушиной [3]. В неё включены следующие лексемы, входящие в ЛСП «Театр». В состав минимума входят несколько тематических групп, а также отражаются разного рода системные связи лексики.

Поскольку театр относится к области культуры и искусства, студенты прежде всего должны быть знакомы с терминами данной сферы. Далее, среди основных направлений, выделенных в идеогра-

фических словарях, особенно актуальными являются следующие:

Лица, связанных с театром: *актёр, актриса, артист, артистка, балерина, дирижёр, зритель, режиссёр*. В данной лексико-семантической группе актуализированы парадигматические связи – синонимические – *актёр* и *артист*, *актриса* и *артистка*.

Жанры и представления: *балет, ансамбль, драма, концерт, мелодрама, опера, оперетта, премьера, пьеса, трагедия, спектакль*.

Части театра: *балкон, буфет, сцена, место, оркестр, партер*.

Части театрального представления: *акт, антракт, явление*.

Театральные реалии и действия, связанных с ними: *музыка, танец, аплодировать, аплодисменты, билет, касса, номерок, репертуар, репетировать, хор*.

Словообразовательные связи отражены, например, в следующих лексемах: *зритель – зрительный, драма – драматический, театр – театральный, музыка – музыкальный – музыкант; аплодировать – аплодисменты, танцевать – танец, трагедия – трагический, касса- кассир* и др.

Синтагматические связи – сочетаемость – *билет на концерт, взять/брать билеты в театр, трагедия в 3 актах, достать билет* и др.

Наряду с использованием минимумов для определённого уровня обучения языку необходимо использовать и систему лексических минимумов современного русского языка (Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексич. списков: от 500 до 5000 самых важных русских слов / Под ред. В.В. Морковкина [5]) и определить, какие из лексем оказываются важным для носителя языка, ввиду чего в первую очередь должны быть включены в учебный список.

В списке 500 важных русских слов попадают лексемы «выступить/выступать», «слушать, послушать», выделенная в лексическом минимуме для II сертификационного уровня. Ядерная же лексема поля «Театр» входит в 1000 самых важных слов языка, как и коммуникативно значимые: *артист, костюм, зритель, партия, явление, танцевать/ станцевать*. В список 1500 слов вошли следующие лексемы ЛСП «Театр»: *балкон, исполнить/исполнять, спектакль, танец, выступление, действие; 2000 слов – аплодировать, балет, касса, опера, представление, сцена, театральный; в списке 2500 слов добавляются – афиша, гардероб, занять/занимать (места), оркестр, певец, пьеса, режиссер, эпизод. В списке 3000 слов зафиксированы наименования жанров и лиц: дирижёр, композитор, драма, драматический, комедия. Среди 3500 самых важных русских слов находятся лексемы, также входящие в поле и в практически все его тематические группы: актёр, ансамбль, антракт, аплодисменты, вестибюль, гастроли, партер, премьера, репетиция, трагедия. Список 4000 слов пополняет состав слов лексемами: *гонорар, фойе, публика; 4500 – акт, зрелище, репетировать, шоу*. Нако-*

нец, в последний список, выделяющий 5000 слов, включены слова – билет, буфет, зал, зрительный, концерт, место, музыка, музыкальный, обозрение, поклониться, постановка, репетиция, роль.

В данном лексическом минимуме отражены также некоторые парадигматические связи лексем, на которых следует акцентировать внимание студентов. Во-первых, явление синонимии: акт – поступок, действие; актёр – артист; аплодировать – хлопать; антракт – перерыв; гардероб – костюм, одежда; действие – акт; зрелище – представление; зритель – публика; играть – исполнять; исполнить – сыграть; обозрение – обзор; постановка – спектакль; представление – спектакль, зрелище; театр – сцена; трагедия – драма.

Во-вторых, явление антонимии, например: комедия – трагедия; явиться – уйти.

В тематический словарь-минимум содержит тематическую группу «Зрительно-слуховые искусства», в которую входят практически все выделенные ранее в учебных целях лексемы поля (исключение составляет слово «выступить»), что позволяет перепроверить корректность отбора лексем в учебное ЛСП «Театр».

В результате рассмотрения данных идеографических словарей и лексических минимумов, был составлен список лексем, входящих в учебное поле «Театр»: Театр и его дериват – театральный;

Названия театральных жанров и произведений в данных жанрах: драма, драматический, комедия, трагедия, обозрение, пьеса, сценарий.

Названия театрального представления: зрелище, балет, опера, мюзикл, номер, партия, постановка, представление, премьера, спектакль.

Наименования частей театрального действия: акт, антракт, действие, картина, сцена, явление.

Название лиц театральной сферы: актёр, актриса, артист, балерина, дирижёр, драматург, зритель, композитор, театрал, труппа.

Наименования частей театра: бельэтаж, бунуар, вестибюль, ложа, оркестр, партер, сцена и его дериват сценический, фойе.

Наименования театральных предметов: афиша, билет, занавес, номерок.

Наименования театральных действий: аплодировать, выступать, исполнять, играть, репетировать, ставить (поставить).

Выводы. По данным идеографических словарей и лексических минимумов для включения в содержание обучения китайских студентов из 170-ти лексем, зафиксированных идеографическими словарями, было отобрано около 50 единиц, которые формируют учебное лексико-семантическое поле «Театр». Данное учебное поле может стать опорой преподавателя РКИ в процессе обучения лексике по тематическим блокам «Театр и кино», «Искусство» и другим, представленным в большинстве учебных пособий. Поле должно корректироваться преподавателем или методистом с учётом особенностей конкретной аудитории. Таким образом, при отборе актуальной лексики по те-

ме «Театр» для обучения РКИ необходимо учитывать тематическую структуру соответствующего лексико-семантического поля и ориентироваться на принципы целесообразности и коммуникативной значимости лексических единиц.

Литература

1. Аксенова, Ж.С. Российский театр как акт международной культурой политики / Ж.С. Аксенова, В.А. Тонких. // Молодой ученый. – 2018. – № 7 (193). – С. 199–202.
2. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / Под ред. Л.Г. Бабенко. – 2-е изд., стер. – М.: АСТ-ПРЕСС Книга. – 864 с. – С. 614–653.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Под редакцией Н.П. Андрюшиной. – СПб.: Златоуст, 2009. – 164 с.
4. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. / РАН. Ин-т рус.яз.; Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 2002. – С. 84, 224–227.
5. Система лексических минимумов современного русского языка: 10 лексич. списков: от 500 до 5000 самых важных русских слов / Гос. Ин-т рус. яз. им А.С. Пушкина; Отд. учеб. лексикографии; Г.Ф. Богачева, Н.М. Луцкая, В.В. Морковкин, З.П. Попова; Под. ред. В.В. Морковкина. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 768 с.
6. Ся Голян Традиционный театр Китая: история, образы, символы / Ся Голян // Культура: открытый формат – 2013: сборник научных статей / Белорусский государственный университет культуры и искусств. – Минск, 2013. – С. 258–261.
7. Шекспир, Уильям (1564–1616). Как Вам это понравится [Текст]; Мера за меру: пьесы / Уильям Шекспир; пер. с англ. Т.Л. Щепкиной-Куперник. – Москва: АСТ, 2003. – 315, [2] с.

APPLICATION OF THE LEXICAL AND SEMANTIC FIELD «THEATER» IN TEACHING CHINESE STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE

Fedorinova A.N.

Russian State Pedagogical University in the name of A.I. Herzen

The organization of vocabulary training based on the field approach will help to optimize the formation of communicative competence in the process of teaching Chinese students. The lexical-semantic field «Theater» should be presented in the educational process as a representative of a significant fragment of the world of everyday life, that is, organized according to a culturally oriented model of differentiated introduction of thematic blocks of vocabulary. The culturally marked vocabulary in the study is understood as a set of lexical units that are direct carriers of information about the peculiarities of the culture of a given linguistic community. Teaching vocabulary to foreign students requires its targeted selection taking into account system characteristics and cultural value. The article represents the results of an attempt to comprehensive study of the lexical-semantic field «theater» (based on the material of the ideographic dictionaries

and lexical minima) to introduce it into teaching Russian as a foreign language to Chinese students (level B2).

Keywords: the teaching the vocabulary as a field, the content of teaching Russian as a foreign language, lexical-semantic field, selection criteria of vocabulary for educational purposes, conceptual dictionaries, the structure of the lexical-semantic field.

References

1. Aksenova, J.S. The Russian theater as an act of international cultural policy / J.S. Aksenova, V.A. Tonkikh. // *Young scientist*. – 2018. – № 7 (193). – Pp. 199–202.
2. A large explanatory dictionary of Russian nouns: An ideographic description. Synonyms. Antonyms / Edited by L.G. Babenko. – 2nd ed., ster. – M.: AST-PRESS Book. – 864 p. – p.614–653.
3. Lexical minimum in Russian as a foreign language. The second certification level. Common ownership / Edited by N.P. Andryushina. – St. Petersburg: Zlatoust, 2009. – 164 p.
4. Russian semantic dictionary. Explanatory dictionary, systematized by classes of words and meanings. / RAN. In-t Rus.yaz.; Under the general editorship of N.Y. Shvedova. – M., 2002. – pp. 84, 224–227.
5. The system of lexical minima of the modern Russian language: 10 lexical lists: from 500 to 5000 of the most important Russian words / State. In-t rus. yaz. im. A.S. Pushkin; Otd. ucheb. lexicographies; G.F. Bogacheva, N.M. Lutsкая, V.V. Morkovkin, Z.P. Popova; Edited by V.V. Morkovkin. – M.: LLC “Astrel Publishing House”, 2003. – 768 p.
6. Xia Goliang Traditional Theater of China: history, images, symbols / Xia Golyan // *Culture: Open format* – 2013: collection of scientific articles / Belarusian State University of Culture and Arts. – Minsk, 2013. – pp. 258–261.
7. Shakespeare, William (1564–1616). As you like it [Text]; Measure for measure: plays / William Shakespeare; translated from the English by T.L. Shchepkina-Kupernik. – Moscow: AST, 2003. – 315, [2] p.

Формирование коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку

Серебренникова Надежда Геннадиевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»
E-mail: Nadegda_korrespondensija@mail.ru

В данной статье говорится об особенностях проведения уроков по развитию речи при изучении русского языка как иностранного. Рассматриваются виды интерактивных заданий, которые могут применяться на занятиях при работе со студентами медицинского вуза, обучающихся по специальности 31.05.01 – Лечебное дело. Актуальность темы обусловлена необходимостью изучения языка специальности на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. Подчеркивается, что характер используемых приемов обучения непосредственно связан с уровнем подготовки учащихся и теми целями, которые ставит преподаватель. Обосновывается применение интерактивных форм обучения при изучении тем, связанных с языком специальности. Подчеркивается необходимость изучения лексики и грамматики по соответствующим темам в коммуникативном аспекте. На конкретных примерах рассматриваются способы организации практических занятий, целью которых является приобретение навыков использования языка специальности в условиях, максимально приближенных к ситуациям профессионального общения. Особое внимание уделяется таким интерактивным формам, как ролевая игра, просмотр учебных фильмов, формирующим необходимые речевые навыки, используемые в различных речевых ситуациях.

Ключевые слова: профессиональная лексика, язык специальности, интерактивные формы обучения, развитие речи, русский язык как иностранный.

Иностранные студенты медицинского вуза изучают русский язык как иностранный на первом курсе и далее – в соответствии с учебным планом – на втором и третьем курсах. В течение первого года обучения учащиеся знакомятся с основами грамматики русского языка, изучают социокультурные темы, помогающие им адаптироваться к жизни в России, общаться с носителями русского языка. Это такие темы, как «Я учусь в университете», «Мои интересы», «Отдых и спорт», «Путешествия» и многие другие. Однако уже на первом этапе обучения возникает необходимость в изучении тем, непосредственно связанных с медицинской. Как справедливо отмечает Е.В. Сенченкова, «в процессе обучения у студентов формируются как универсальные, так и общепрофессиональные компетенции», которые необходимы для того, «чтобы подготовить обучающихся к будущей врачебной деятельности в медицинском учреждении» [5, с. 125]. Именно в этом, по мнению исследователя, «заключается суть профессионально-ориентированного подхода к преподаванию РКИ», который «представляет собой систему дидактических средств организации учебного процесса, ориентирующую студентов на приобретаемую профессию» [5, с. 125]. «Полагается, что наряду с необходимостью обучения базовым знаниям студенты-медики должны владеть навыками, удовлетворяющими целям и задачам, связанным с их основной специальностью. Характер используемых приемов обучения непосредственно обусловлен уровнем подготовки учащихся и теми целями, которые они перед собой ставят» [2, с. 60]. Уже на первом курсе студенты, обучающиеся по специальности 31.05.01 – Лечебное дело, знакомятся с лексикой, обозначающей названия частей тела [1, с. 10], а в дальнейшем переходят к таким темам, как «Поликлиника», «На приеме у врача», «Симптомы заболеваний», на более продвинутом этапе – к темам, связанным с описанием строения человеческого организма, например, «Расположение внутренних органов», «Костно-мышечная система», «Пищеварительная система» [3]. На третьем курсе изучается пропедевтика, студенты работают с текстами и заданиями по темам «Грипп», «Кашель», «Риновирусная инфекция» и др.

На всех этапах обучения студенты, на наш взгляд, нуждаются в изучении лексики и грамматики по соответствующим темам, прежде всего, в коммуникативном аспекте, т.к. именно общение в устной форме чаще всего вызывает затруднение у иностранных обучающихся. Студенты до-

вольно быстро запоминают новую лексику, выполняют грамматические задания с использованием соответствующих конструкций, но затрудняются использовать изученный материал в речи, в особенности, когда им нужно применять полученные знания не в условиях учебной ситуации на уроках, а при прохождении практики в поликлинике. В таком случае, сталкиваясь с речью носителей языка (пациентов поликлиники, врачей), студенты часто не знают, как применить языковой материал, который они усвоили на занятиях. С целью минимизировать возможные проблемы и языковые трудности, необходимо уже на начальном этапе обучения проводить с иностранными студентами уроки по развитию речи с использованием интерактивных средств обучения, внедрение которых «позволяет интенсифицировать учебный процесс», в результате чего «усвоение материала происходит значительно быстрее <...>», а у студентов «формируются речевые навыки, достаточные и необходимые для общения в разных коммуникативных ситуациях» [4, с. 97].

Таковыми интерактивными формами могут быть, например, ролевые игры, максимально приближенные к условиям ситуаций, возникающих во время прохождения медицинской практики. Как отмечает Л.В. Дубенкова, «у студентов будет больше мотивации учить, приобретать и использовать язык, когда все содержание процесса обучения касается сферы их интересов» [2, с. 61].

Наиболее выжны такого рода уроки на начальном этапе обучения, т.к. это уже с первых занятий приучает студентов к тому, что все получаемые ими знания они должны уметь непосредственно использовать в процессе профессионального общения с коллегами и русскоговорящими носителями языка. Это значительно повышает мотивацию к изучению языка, помогает студентам адаптироваться к новым условиям. С этой целью нами было разработано учебно-методическое пособие [6], которое ориентировано, прежде всего, на развитие речи иностранных студентов, на развитие способностей и навыков профессионального общения, применяемых в различного рода ситуациях. В статье нам хотелось бы рассмотреть некоторые особенности изучения профессиональной речи на начальном этапе обучения на основе материалов данного пособия.

Наиболее целесообразно, как нам кажется, начинать изучение и развитие профессиональной речи с таких тем, которые дают возможность научить студентов продуцировать собственные высказывания на заданную тему, а также предоставляют обширный лексический и грамматический материал, который можно использовать в диалогах, в ролевых играх. Таковы, на наш взгляд, темы «Части тела», «Поликлиника», «На приеме у врача-терапевта», «Здоровый образ жизни». Упражнения, использующиеся на уроках по развитию речи, должны быть ориентированы, в первую очередь, на устную форму. Нельзя при этом недооценивать и развитие письменной профес-

сиональной речи, т.к. в дальнейшем у студентов возникает необходимость понимания текстов научного характера, заполнения медицинской карты (в различного рода учебных ситуациях). Но подобные задания являются довольно сложными, поэтому вводятся постепенно, вначале в виде фрагментов, и происходит это не на начальном этапе. На более раннем этапе работы, как правило, основные задания в большей степени должны быть ориентированы на составление диалогов, участие в различного рода обсуждениях того или иного вопроса, в ролевых играх. Следует избирать такие формы работы, при которых все студенты группы активно вовлекаются в учебную деятельность. Так, например, Е.В. Сенченкова справедливо отмечает: «Принято считать, что общение при изучении РКИ может быть «односторонним» и «многосторонним»» [4, с. 96]. «Характерными формами «многостороннего» общения являются групповые, в которых каждый студент может проявить свою интеллектуальную состоятельность» [4, с. 96].

Рассмотрим некоторые интерактивные задания, которые можно применять на занятиях РКИ с целью развития профессиональной речи учащихся. Так, изучая тему «Части тела», студенты должны приобрести полезные навыки использования названий частей тела в своей профессиональной речи, например, в диалогах «Врач-больной», где употребляются стандартные вопросы: «Что у вас болит?», «На что вы жалуетесь?», и стандартные формы ответа: «У меня болит плечо», «У меня болит предплечье» и т.д. Для быстрого запоминания названий частей тела можно использовать такую интерактивную форму обучения, как составление кластеров. Кластером в данном случае можно считать группу слов, объединенных общей темой. Главное слово и зависимые будут соотноситься как родо-видовые понятия. «На занятиях по РКИ следует использовать составление кластеров, для того чтобы облегчить процесс запоминания лексических единиц. Этот метод позволяет группировать предметы или признаки по логическому основанию» [4, с. 97]. При изучении темы «Части тела» можно предложить студентам составить кластеры «Части верхней конечности», «Части нижней конечности», «Области головы», «Органы, расположенные на голове». При изучении тем «Поликлиника» и «Симптомы заболеваний» составляются кластеры «Медперсонал поликлиники», «Симптомы гриппа», «Симптомы гастрита», «Признаки простуды».

Весьма полезно, на наш взгляд, использовать учебные фильмы, темой которых является рассказ пациентов о своих жалобах и симптомах заболевания. После просмотра фильма учащиеся должны кратко законспектировать услышанное, поставить диагноз, обсудить с другими студентами план лечения пациентов, дать соответствующие рекомендации.

Вовлечение студентов в составление различного рода диалогов можно считать наиболее про-

стым и продуктивным методом работы на занятии, т.к. обучающиеся в процессе составления вопросно-ответных конструкций учатся быстро понимать содержание высказывания и адекватно на него реагировать. Важным условием в данном случае является наличие неподготовленной, спонтанной реакции, поэтому от диалогов учебного типа, демонстрирующих стандартную грамматическую конструкцию, студенты должны переходить к диалогам в составе ролевой игры, в которой инициатива по составлению высказываний принадлежит самим студентам. Широко используется вопросно-ответная форма высказываний при усвоении таких тем, как «Поликлиника», «Симптомы заболеваний», «Здоровый образ жизни». Это могут быть, например, такие часто используемые в ситуации живого общения вопросы, как «Скажите, пожалуйста, сегодня принимает отоларинголог?», «Можно записаться на приём к пульмонологу?», «На что вы жалуетесь?», «Какая у вас температура?», «Какое у вас давление?», «Как нужно принимать это лекарство?», «Какой диеты вы придерживаетесь?» и т.п. На основе подобного рода стандартных вопросов можно составить большое количество диалогов, в которых обыгрываются самые разнообразные речевые ситуации, наблюдаемые в реальных условиях. Например, это могут быть ситуации, возникающие на приеме у врача, в регистратуре при записи на прием, в аптеке при покупке лекарства, в беседе с друзьями при обсуждении здорового образа жизни. Наибольшую пользу в данном случае будет давать использование ролевых игр, способствующих максимальному вовлечению студентов в процесс общения. Каждый студент группы при подготовке к игре получает свою роль, определенные указания, помогающие ему общаться с другими участниками. Можно проводить разнообразные ролевые игры. Например, «На приеме у врача», участники которой – пациенты и врачи. Задача пациента – рассказать подробно о своих жалобах, задача врача – выяснить симптомы заболевания, поставить диагноз, дать соответствующие рекомендации. Также весьма продуктивным видом задания можно назвать обыгрывание ситуации, возникающей при покупке лекарства в аптеке. Участниками игры в данном случае являются покупатель и продавец. Задача покупателя – выяснить, имеются ли в продаже лекарства, например, от головной боли, и попросить продавца помочь с выбором. Задача продавца – помочь выбрать лекарство, дать информацию о том, как следует принимать лекарство, назвать цену. При изучении темы «Здоровый образ жизни» можно проводить такую ролевую игру, как «Интервью», участниками которой являются журналист и опрашиваемые им люди разных профессий и возрастов. Опрашиваемые заранее получают карточку, где указан их возраст, место работы. Задача журналиста – задать другим участникам игры вопросы, объединенные общей темой «Здоровый образ жизни»,

например: «Вы соблюдаете диету?», «Какие продукты вы едите каждый день?», «Какие напитки вы предпочитаете?», «Вы часто гуляете?», «Каким видом спорта вы занимаетесь?». По итогам опроса журналист делает вывод о том, кто из опрашиваемых ведет наиболее здоровый образ жизни.

Такого рода игры, как правило, вызывают интерес у обучающихся, способствуют повышению мотивации к изучению новой лексики.

Подобные занятия с иностранными студентами медицинского вуза помогают сделать учебный процесс познавательным и полезным с точки зрения применения полученных знаний во время прохождения медицинской практики. Использование интерактивных методов на уроках облегчает восприятие нового материала и значительно упрощает его усвоение, формирует необходимые навыки по развитию профессиональной речи.

Литература

1. Абиева Н.М., Каюда Е.Н. О разработке учебника по русскому языку как иностранному для обучающихся в медицинском вузе // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. – № 3. – 2022. – С. 7–16.
2. Дубенкова Л.В. Потребности и мотивации студентов медицинского вуза в процессе изучения иностранного языка // Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика преподавания: Материалы международной научно-методической конференции-семинара (23–26 апреля 2014 г.). – Курск: ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава России, 2014. – с. 60–65.
3. Ковынёва И.А., Гольева Г.В., Порохнявая Е.А., Склифус А.П. Основные сведения об организме человека. Пособие по русскому языку как иностранному для студентов лечебного факультета медицинского университета первого года обучения, обучающихся на английском языке. – Курск: КГМУ, 2008. – 102 с.
4. Сенченкова Е.В. Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 96–99.
5. Сенченкова Е.В. На пути к клинической практике: особенности профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов на примере заполнения медицинской карты пациента // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 8–1 (71), 2022, p. 125–129.
6. Серебренникова Н.Г. Развиваем профессиональную речь на занятиях по русскому языку как иностранному: учебно-методическое пособие для студентов специальности 31.05.01 – Лечебное дело; М-во науки и высш. обр. РФ, ФГБОУ ВО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. – 77 с.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG FOREIGN MEDICAL STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

Serebrennikova N.G.

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

This article talks about the features of conducting lessons on speech development when learning Russian as a foreign language. The types of interactive tasks that can be used in the classroom when working with medical university students studying in the specialty 05/31/01 – General Medicine are considered. The relevance of the topic is due to the need to study the language of the specialty at the initial stage of teaching Russian as a foreign language. It is emphasized that the nature of the teaching methods used is directly related to the level of preparation of students and the goals set by the teacher. The use of interactive forms of teaching in the study of topics related to the language of specialty is substantiated. The need to study vocabulary and grammar on relevant topics in the communicative aspect is emphasized. Using specific examples, we consider ways to organize practical classes, the purpose of which is to acquire skills in using the language of the specialty in conditions that are as close as possible to situations of professional communication. Particular attention is paid to such interactive forms as role-playing games, watching educational films, which form the necessary speech skills used in various speech situations.

Keywords: professional vocabulary, specialty language, interactive forms of training, speech development, Russian as a foreign language.

References

1. Abieva N.M., Kayuda E.N. On the development of a textbook on Russian as a foreign language for students at a medical university // Intercultural communication in education and medicine. – No. 3. – 2022. – P. 7–16.
2. Dubenkova L.V. Needs and motivations of medical university students in the process of learning a foreign language // Language in scientific, professional and intercultural communication: teaching methods: Materials of the international scientific and methodological conference-seminar (April 23–26, 2014). – Kursk: GBOU VPO KSMU Ministry of Health of Russia, 2014. – p. 60–65.
3. Kovyneva I.A., Golyeva G.V., Porokhnyavaya E.A., Sklifus A.P. Basic information about the human body. A manual on Russian as a foreign language for first-year students of the medical faculty of a medical university studying in English. – Kursk: KSMU, 2008. – 102 p.
4. Senchenkova E.V. Interactive forms of teaching Russian as a foreign language at a medical university // Pedagogical education in Russia. – 2016. – No. 11. – P. 96–99.
5. Senchenkova E.V. On the way to clinical practice: features of professionally oriented training for foreign students using the example of filling out a patient's medical record // International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 8–1 (71), 2022, p. 125–129.
6. Serebrennikova N.G. Developing professional speech in classes in Russian as a foreign language: educational and methodological manual for students of specialty 05/31/01 – General Medicine; Ministry of Science and Higher Education arr. RF, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Tamb. state University named after G.R. Derzhavin." – Tambov: Publishing House "Derzhavinsky", 2023. – 77 p.

Исследования процесса формирования политического мировоззрения у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии

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

Исследования процесса формирования политического мировоззрения у курсантов академии, показало динамику развития таких компонентов как когнитивного, эмоционально-волевого и поведенческого. Выявлена структура их формирования, влияние предметов гуманитарного цикла на данный процесс, их результативность. Исследованы мероприятия воспитательного характера. Выявлена преемственность формирования политического мировоззрения. Рассмотрены основные недостатки при формировании когнитивного, эмоционально-волевого и поведенческого компонентов формирования политического мировоззрения. Выявлена объективная необходимость при формировании учебных программ по гуманитарным предметам исходить из уровня политической грамотности курсантов определенного на основании исследования компонентов проявления политического мировоззрения.

Ключевые слова: формирование политического мировоззрения, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий компоненты.

Актуальность исследования: Современная политическая международная и внутренняя обстановка, процессы происходящие в обществе и мире затрагивают интересы каждого человека на планете. Созданы целые институты которые формируют политическое мировоззрение, упор делая прежде всего на молодёжь. Для этого задействуют все возможные средства, прежде всего информационные, идёт борьба за умы молодого поколения. Масштабы воздействия на российскую молодёжь только возрастают. Государство в настоящее время предпринимает меры по купированию данных попыток, однако интернет, всевозможные инновации, фонды, курсы, несвоевременная корректировка учебных планов и программ по гуманитарным дисциплинам в ВУЗах в соответствии с современной политической ситуацией, требуют особого внимания при организации учебно-воспитательного процесса в ВУЗе. Социокультурные процессы которые происходят в обществе предъявляют новые требования и к будущим офицерам, которым в будущем предстоит защищать Отечество, стоять на страже безопасности Родины. Политические знания, умения и навыки нужны каждому гражданину, но больше всего офицерам, которые должны в политическом плане доминировать в обществе, успешно применять при воспитании подчиненных. В настоящее время трансляции политических знаний уже недостаточно. Система политического образования требует теоретического обновления, поиска новых подходов к процессу формирования политического мировоззрения. Актуальность исследования обусловлена ещё и низким уровнем политических знаний у выпускников школ, анализ и вывод сделан на основании тестирования первокурсников по вопросам общественно-политических знаний. Политические знания, умения и навыки сформированные у курсантов 3 курса показывают динамику роста, однако результаты желали бы быть лучшими. Это требует комплексного подхода к процессу формирования политического мировоззрения, начиная с преподавания, использования информационных ресурсов академии, воспитательных мероприятий, личного примера. Формирование политического мировоззрения предполагает формирования образцов и моделей политического поведения, формирование устойчивой политической идеологии современного курсанта, формирование устойчивого иммунитета к политическим манипуляциям.

Цель исследования – выявить основные положения когнитивного, эмоционально-волевого и поведенческого компонентов и факторов влияющих

на процесс формирования политического мировоззрения а также недостатки и пути их устранения в системе высшего и среднего образования.

Когнитивный компонент формируется на протяжении всей жизни человека, но наиболее активный период формирования это время обучения в школе и ВУЗе. Именно в этой среде идёт процесс формирования политических ценностей, образов, представлений, сценариев, знаний о политической системе общества, о структуре управления и власти, собственно о своих политических правах и обязанностях. Однако в век информационных технологий, как показывают исследования огромную роль играет источник информации, которому студент, курсант доверяет и оценивает их. По последним исследованиям курсанты получают и доверяют информации от преподавателей –72%, от родителей –48%, от СМИ –84%, от периодической печати –12%, от однокурсников –43%, от случайных людей –3% [3,67]. Таким образом в процессе формирования политического мировоззрения принимают участия все акторы, но как видим ведущую роль занимают СМИ, а точнее электронные ресурсы интернет. Вопрос о достоверности информации из интернета и её интерпретации стоит давно. Как мы знаем большинство информационных ресурсов интернета контролируют спецслужбы недружественных стран, соответственно политической информации доверять сложно, потому что, идёт процесс формирования чуждых нам политических ценностей, образов, сценариев. В этом контексте особую роль должны играть предметы гуманитарного цикла как в школе так и в ВУЗе. Школьный курс Обществознание затрагивает вопросы социологии, правоведения, экономики, политики, даже психологи, однако о международных отношениях и политических событиях особенно сегодняшнего дня- ничего, исходя из анализа учебника Обществознание Л.Н. Боголюбова. Поэтому при тестировании первокурсников результаты оказались следующими: избирательную систему Российской Федерации знают –8% респондентов, кто возглавляет правительство России –14%, кто руководит Государственной думой – 6%, функции государства знают –9%, страны входящие в БРИКС – 11%, кто возглавляет Министерство высшего образования и науки –5% респондентов, свои политические права знают – 4% респондентов. Таким образом школа закладывает только первоначальные политические знания, начинается процесс формирования политического мировоззрения, однако в этот процесс уже в школьном возрасте включаются и другие субъекты, которые формируют политические ценности, образы, установки, идеи. Когнитивный компонент это прежде всего информационный объем доступный к усвоению обучающимся.

Формирование политического мировоззрения в ВУЗе также в основном базируется на изучении предметов гуманитарного цикла. Ведущую роль играют предметы История, Политология, Философия, Правоведение, Социология. Анализ учебных

планов по этим предметам говорит нам о том, что формирования политического мировоззрения происходит через общекультурные компетенции и индикаторы, политические компетенции не заложены ни в одном учебном плане. Предмет Политология в ВУЗах России ещё преподается, но в каком объеме и в каком ВУЗе. Если на политологию отводится всего 9 лекций и 7 семинаров, не возможно за это время сформировать политические компетенции, тем более сформировать стереотипы политического поведения. С этого учебного года количество часов на Историю России увеличилось, но Всеобщая история отсутствует в учебных планах, невозможно изучать Историю России вне контекста мировой. Политическое мировоззрение формируемое в школе, ВУЗе в дальнейшем будет влиять на политическую активность индивида, его прогнозируемость и последовательность в политических действиях.

Эмоционально-волевой компонент формируется уже под воздействием полученных политических знаний, умений и навыков в личные взгляды, убеждения, верования, способствует формированию навыка действовать, психологическую готовность. Политические убеждения – это система взглядов человека на происходящие в обществе политические процессы, роль государства в жизни общества, демократические принципы управления. Политические убеждения формируются в процессе учебно-воспитательной работы с курсантами и студентами, более всего применяется метод – убеждения словом, однако наиболее эффективен метод – убеждение делом. В этом случае педагог должен обладать политической грамотностью и аргументированностью. Результаты исследования показывают, что на формирования политических убеждений влияет политический, исторический, социальный пример из прошлого и настоящего. Политические верования заключительный этап формирования эмоционально-волевого компонента. Политические верования тесно связаны с образованностью, компетентностью в политической области выраженные прежде всего в идеях, образах, сценариях сопровождающиеся эмоцией уверенности, установкой и все дальнейшие политические действия признаются как истинные и достоверные без сомнений. По результатам исследования можно сделать вывод о том, что эмоционально-волевой компонент сформирован всего у 14% респондентов, учитывая современную политическую ситуацию – результат ниже среднего.

Поведенческий компонент формируется из политических установок и взаимосвязанных с ним стереотипов поведения. Он характеризует конкретные действия, играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений между политическими акторами и включает в себя речь, действия, мимику, жесты, жестикуляцию и проявляет себя через волевую форму самосознания. Чеснокова И.И определяет поведенческий компонент как форму регуляции поведения, которая предполагает момент вклю-

чения самопознания и эмоционально-ценностное отношение к себе, способность человека принимать самостоятельные решения, управлять своим политическим поведением, контролировать его. [6,45] Исходя из анализа современной политической ситуации, мы наблюдаем как ведёт себя молодёжь. Безусловно есть примеры политической грамотности, политической активности молодых людей, но есть и примеры девиантного политического поведения. Это значит, что есть необходимость в коррекции когнитивного и эмоционально-волевого компонента политического мировоззрения, так как они лежат в основе поведенческого компонента. Который включает позитивные и негативные политические шаблоны и привычки, коррекции подлежат негативные действия.

Вывод: В ходе исследования выявлены основные положения когнитивного, эмоционально-волевого, поведенческого компонентов формирования политического мировоззрения, в том числе и факторы влияющие на их формирования. Также исследованы недостатки, которые требуют коррекции, прежде всего в системе среднего и высшего образования.

Литература

1. Блинов Н.М., Ожегов Ю.П., Шереги Ф.Э. Политическая культура и молодёжь. М., 2011.
2. Дука А.В. Политическая культура: проблемы генезиса и принципы типологии: Дисс.канд. полит, наук. СПб., 1995.
3. Жиляев В.Н. Политическая субкультура студенчества / Материалы семинара. Актуальные вопросы теории и практики культуры. Н. Новгород: Изд-во ВГАВТ, 2016.
4. Житинев В.А. Политическая культура: опыт формирования и проблемы. -М., 1990

5. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994. – С. 12–34.
6. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. – 144с.

STUDIES OF THE PROCESS OF FORMING A POLITICAL WORLDVIEW AMONG CADETS OF THE SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

Studies of the process of forming a political worldview among academy cadets have shown the dynamics of the development of such components as cognitive, emotional-volitional and behavioral. The structure of their formation, the influence of subjects of the humanitarian cycle on this process, and their effectiveness are revealed. Educational activities are investigated. The continuity of the formation of a political worldview is revealed. The main shortcomings in the formation of cognitive, emotional-volitional and behavioral components of the formation of a political worldview are considered. The objective necessity to proceed from the level of political literacy of cadets determined on the basis of the study of the components of the manifestation of political worldview in the formation of curricula in humanitarian subjects is revealed

Keywords: formation of a political worldview, cognitive, emotional-volitional, behavioral components.

References

1. Blinov N.M., Ozhegov Yu. P., Sheregi F.E. Political culture and youth. M., 1982.
2. Duka A.V. Political culture: problems of genesis and principles of typology: Dissertation of the Candidate of Political Sciences, St. Petersburg, 1995.
3. Zhilyaev N. Political subculture of students / Materials of the seminar. Topical issues of the theory and practice of culture. N. Novgorod: VГАVТ Publishing House, 1997.
4. Zhitinev V.A. Political culture: experience of formation and problems. -M., 1990
5. Zalesky G.E. Psychology of a person's worldview and beliefs. M., 1994. – pp.12–34.
6. Chesnokova I.I. The problem of self-consciousness in psychology. M.: Nauka, 1977. – 144s

Методика формирования читательской грамотности у слабочитающих младших школьников: аспекты применения текстов «Новой природы»

Юлдашева Альфира Нургалеевна,

директор Муниципального общеобразовательного учреждения
Аргаяшская средняя общеобразовательная школа № 2
E-mail: 002sch22@mail.ru

Улучшение качества образования, преподавания учебных предметов является важным условием учебной и социальной успешности школьников, а также основанием для повышения конкурентоспособности страны на мировой арене. Для содействия обучающимся в преодолении учебных затруднений, профилактике учебной неуспешности педагогам необходимо уделять особое внимание формированию их интереса к процессу чтения, освоению стратегий смыслового чтения, начиная с начальных классов. Описывается эффективная практика деятельности региональной инновационной площадки по формированию читательской грамотности у школьников. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые формулируются содержательные линии процесса формирования читательской грамотности у слабочитающих младших школьников с использованием текстов новой природы при интеграции работы с педагогами, школьниками и их родителями в указанном аспекте. Практическая значимость исследования выражается в характеристике направлений деятельности специалистов общеобразовательной организации, связанных с: а) повышением профессионального мастерства педагогов в части использования текстов новой природы для повышения читательской грамотности младших школьников; б) организацией урочной и внеурочной деятельности, направленной на формирование у слабочитающих школьников мотивации к чтению, осмысленному восприятию информации; в) активизации родительского сообщества в данном поле деятельности. Обозначенные направления могут использоваться для внутриорганизационного обучения педагогов и в практике дополнительного профессионального образования педагогических работников.

Ключевые слова: формирование читательской грамотности, слабочитающие младшие школьники, тексты новой природы, интерес к чтению, региональная инновационная площадка.

Повышение качества образовательных результатов школьников – основная цель современного педагогического процесса. Для реализации общегосударственной задачи, обозначенной в Национальном проекте «Образование» и связанной с вхождением нашей страны в десятку лучших стран по качеству общего образования [1], необходимо реализовывать комплекс мер по повышению в первую очередь читательской грамотности обучающихся. Именно сформированность читательской грамотности позволяет школьникам успешно воспринимать информацию, качественно ее перерабатывать, осмысливать и выдавать грамотные решения различных учебных задач.

К сожалению, в последние десятилетия констатируется недостаточный интерес к чтению у учащихся начального общего образования. Это приводит к низкому уровню понимания текстовой информации, к неумению интерпретировать и оценивать прочитанное. В результате формируется непонимание учебного материала по разным дисциплинам, что приводит к учебной неуспеваемости. Именно в начальной школе закладываются основы изучения наук и формируется мотивация к обучению на дальнейших уровнях образования. Если в младшем школьном возрасте ребенок испытывает стойкое нежелание читать и в целом учиться, он упустит значительный объем материала. Вполне очевидно, что в дальнейшем восполнить недостающие знания школьникам будет гораздо сложнее.

В Российской Федерации в последние десятилетия уделяется пристальное внимание проблеме профилактики учебной неуспешности школьников. По мнению В.С. Цетлина, неуспеваемость школьника возникает в ходе неуспеваемости учебного материала в течение «значительного отрезка процесса обучения – цепочки уроков, посвященных изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года» [1, с. 12]. В Региональной концепции педагогической системы профилактики учебной неуспешности обучающихся в общеобразовательных организациях Челябинской области отмечается целесообразность проведения профилактики учебной неуспешности школьников на трех уровнях: первичной, вторичной и третичной [2]. Подчеркивается, что чем раньше началась профилактика учебной неуспешности, тем эффективнее будут образовательные результаты детей, оцениваемые с помощью различных мониторинговых процедур регионального и федерального уровней.

Оценка читательской грамотности, по словам Ю.Н. Гостевой, «одна из важнейших составляю-

щих оценки функциональной грамотности школьника. Предметом измерения является чтение как сложноорганизованная деятельность по восприятию, пониманию и использованию текстов» [3, с. 35]. В МОУ Аргаяшская СОШ № 2 Аргаяшского муниципального района Челябинской области реализуется инновационный проект (РИП) по направлению «Эффективные практики педагогической работы с низкомотивированными и слабоуспевающими школьниками». Тематика РИП связана с формированием читательской грамотности у низкомотивированных и слабочитающих школьников с использованием текстов новой природы.

Тексты новой природы представляют собой нелинейные, сжатые в объемах, графически отображенные в форме комиксов, презентаций, инфографического изображения, рисунка, тексты [4]. Учёные отмечают, что современные школьники лучше воспринимают визуальный формат предъявляемого материала, подчёркивается необходимость структурирования текстов, перевода его в графический, в том числе цифровой формат [5]. Исследователи утверждают, что в начальной школе важно не принуждать детей к чтению, а сформировать у них интерес, потребность в получении новых знаний [6]. Предлагается система упражнений, направленных на реализацию главной цели ФГОС НОО в области литературного чтения – формирования читательской грамотности младших школьников [7].

При этом не достаточно разработана проблематика использования нелинейных текстов в работе с младшими школьниками. Не исследованы возможности текстов новой природы в формировании читательской грамотности у слабочитающих младших школьников. Наши исследования показывают, что современных, не любящих читать учеников, важно переводить из позиции пассивного слушателя в роль активного творца собственных достижений. Для этого целесообразно привлекать их к непосредственному участию не только в восприятии, но и в проектировании текстов новой природы: комиксов, ребусов, коллажей, тематического «облака слов» и др. [8]. Наша позиция заключается в том, что наряду с традиционными текстами, тексты новой природы позволят повысить интерес детей к чтению и стать пусковым механизмом в формировании у младших школьников читательской грамотности.

В общеобразовательной организации реализуется система мер по формированию читательской грамотности у слабочитающих младших школьников с использованием текстов новой природы. Она ориентирована, как на педагогов, так на детей и их родителей. Данные меры системно отражены в трех ключевых линиях, целостно обеспечивающих решение выделенной задачи.

Первая линия предполагает повышение профессионального мастерства педагогов в части использования текстов новой природы для повышения читательской грамотности обучающихся младшего школьного возраста. В рамках внутриорга-

низационного обучения оказывается содействие педагогическому коллективу в части применения ими действенных инструментов формирования читательской грамотности обучающихся. В школе сформирована целостная педагогическая система популяризации чтения средствами текстов новой природы. Педагоги повышают квалификацию в учреждениях дополнительного профессионального образования, с целью освоения новых инструментов повышения учебной мотивации у слабочитающих школьников, применения действенных средств роста интереса к чтению, освоения стратегий смыслового чтения у обучающихся. Активно развивается неформальное образование учителей, например, в рамках обмена знаниями в профессиональных сетевых сообществах.

Педагоги принимают участие в научных конференциях, распространяют свои успешные практики на семинарах, вебинарах, круглых столах и пр. Также публикуются материалы, направленные на информирование общественности по вопросам повышения качества образования, в общественно-политической газете «Восход».

В общеобразовательной организации заключены соглашения с организациями-партнерами для повышения эффективности деятельности региональной площадки: с другими школами, Институтом повышения квалификации, Челябинской областной юношеской библиотекой и пр.

Педагоги принимают участие в разработке и наполнении электронного каталога текстов новой природы, который включает такие разновидности как: буктрейлеры, лонгриды, изотексты, калиграммы, маргиналии, комиксы, фанфики и пр. На данный момент ведется разработка навигатора по применению текстов новой природы в урочной и внеурочной деятельности, в том числе с низкомотивированными и слабочитающими школьниками. Таким образом, педагоги активно совершенствуют свои методические компетенции, психолого-педагогические знания, предметные компетенции в области формирования читательской грамотности у обучающихся, в том числе с применением тексты новой природы.

Вторая линия предполагает непосредственную работу с обучающимися в рамках урочной и внеурочной деятельности, направленную на формирование у слабочитающих школьников мотивации к чтению, осмысленному восприятию информации, способности применять полученные знания в жизни.

Большое значение уделяется созданию эмоционально-психологической среды учебного занятия, на котором педагоги активно применяют различные виды ободрения, психологической и педагогической поддержки неуверенных школьников. Наряду с традиционными текстами они используют разные виды текстов новой природы, чем повышают интерес к чтению у детей.

Кроме того, для слабочитающих школьников разработаны программы адресного сопровождения, которые предполагают помощь не только пе-

дагогов, но и других учеников, определение для них наставников среди обучающихся и педагогов. Создан информационный банк учащихся с низким уровнем читательской грамотности, который позволяет учителям планировать индивидуальную работу с такими школьниками и оказать им своевременную коррекционную помощь. Активно привлекается к работе с такими школьниками информационно-библиотечный центр, созданный в школе. Информационно-просветительскую деятельность проводит педагог-библиотекарь, курирующих детей с низкими образовательными результатами. Оснащённость школы материально-техническими средствами (МФУ, интерактивный сенсорный стол, библиотечный фонд с графическими новеллами, романами и другими книгами, включающими тексты новой природы) позволяет вовлекать школьников в удивительный мир изучения и конструирования необычных текстов.

В 2023 учебном году разработан курс внеурочной деятельности «Становлюсь грамотным читателем», который реализуется через сетевое взаимодействие с информационно-библиотечной системой Аргаяшского муниципального района. Также реализуется апробация неформальных подходов к популяризации чтения у слабочитающих школьников. Создано положение о читательском клубе «Кафе знаний», который предполагает ежемесячные встречи школьников и их родителей, обсуждение актуальных средств повышения читательской грамотности детей. Организуется и проводится внутришкольный конкурс читательской грамотности «Уверенный читатель» с привлечением слабочитающих школьников. Также ежегодно учащиеся принимают участие в конкурсах, инициированных Челябинской областной юношеской библиотекой. Таким образом, проводится комплексная работа по развитию у детей интереса к чтению, повышению их субъектной позиции, формированию читательской грамотности и профилактике учебной неуспешности.

Третья линия деятельности общеобразовательной организации по формированию читательской грамотности у слабочитающих младших школьников с использованием текстов новой природы предполагает активное вовлечение родителей в данный процесс. Вполне очевидно, что отношение к школе и чтению у младших школьников зависит от позиции их родителей. В школе проводится большая работа по просвещению родителей слабочитающих детей. Информационно-просветительская деятельность предполагает как групповые, так и индивидуальнее встречи. Групповые встречи реализуются в рамках деятельности «Кафе знаний», проведения плановых родительских собраний, информирования семей через сайты образовательной организации. При вовлечении родителей в работу школьного читательского клуба «Кафе знаний» осуществляется обмен знаниями между ними и педагогами по теме формирования читательской грамотности школьников. Родители знакомятся с ресурсными возможностя-

ми текстов новой природы, привлекаются к их разработке и применению со своими детьми, осваивают стратегии смыслового чтения, повышения учебной мотивации младших школьников. Исходя из выявленных на основе бесед с родителями проблем детей, осуществляется поиск наиболее оптимальных стратегий устранения учебных затруднений слабочитающих школьников. Родители делятся своими уникальными решениями, действенными приёмами, которые учитываются в деятельности педагогов. На данный момент осуществляется разработка рекомендаций для родителей «Дружим с книгой» по повышению мотивации к чтению с использованием текстов новой природы. Таким образом, родители школьников привлекаются к педагогическому процессу формирования у детей интереса к чтению, освоения приёмов смыслового восприятия текста, профилактики школьных затруднений в начальном общем образовании.

Итак, формирование читательской грамотности у слабочитающих младших школьников с использованием текстов новой природы представляет собой комплексный и системный процесс, в который вовлечены все субъекты образовательных взаимоотношений: педагоги, школьники и их родители. Активно развиваются практики выстраивания социального партнерства с организациями, решающими аналогичные задачи. Происходит распространение педагогического опыта на региональном и федеральном уровнях, путем выступления педагогов на конференциях, семинарах, публикации статей в социальных сетях, научных журналах и газетах.

Реализация инновационного проекта в МОУ Аргаяшская СОШ № 2, посвященного формированию читательской грамотности у низкомотивированных и слабочитающих школьников с использованием текстов новой природы, находится на втором этапе. Для оценки эффективности предложенных педагогических решений осуществляется оценка сформированности читательской грамотности у младших школьников. В исследовании приняли участие 179 учащихся 3 и 4 классов. В качестве диагностического инструментария использовались материалы О.Б. Панковой, а именно проверочные работы по литературному чтению в 3 и 4 классах. Диагностика проводилась в ноябре-апреле 2022–2023 учебного года (таблица 1).

Таблица 1. Результаты диагностики уровня сформированности читательской грамотности у младших школьников

	Низкий /%		Базовый /%		Повышенный /%	
	Ноябрь 2022	Апрель 2023	Ноябрь 2022	Апрель 2023	Ноябрь 2022	Апрель 2023
3 класс	25,67	9,47	20,27	24,21	54,06	66,32
4 класс	17,11	11,90	21,05	14,29	61,84	73,81

В результате обработки данных были выделены три группы обучающихся: с низким, базовым

и повышенным уровнем читательской грамотности. Обнаружена положительная динамика у обучающихся, как в третьем, так и в четвертом классах. В результате реализации трех направлений, обеспечивающих формирование читательской грамотности у обучающихся, снизилось количество третьеклассников на 16,2% с низким уровнем читательской грамотности и повысилось количество третьеклассников на 12, 26% с повышенным уровнем читательской грамотности. В 4 классе также отмечается положительная динамика: на 5,21% снизилось число детей с низким уровнем читательской грамотности и на 11,97% увеличилось количество детей с повышенным уровнем читательской грамотности. Данная динамика наблюдается за шесть месяцев и указывает на положительное влияние предпринимаемых мер по повышению уровня читательской грамотности младших школьников.

Исходя из вышесказанного, можем считать эффективной систему работы МОУ Аргаяшской СОШ № 2 по формированию читательской грамотности, предложенные механизмы ее реализации, систему методической работы, направленной на совершенствование профессиональных компетенций педагогов. Это подтверждено вовлеченностью учащихся в читательскую деятельность, ростом показателей уровня сформированности читательской грамотности учащихся начальной школы, положительной динамикой результатов обучения на уровне НОО за период 2022–23 учебного года в целом, активным участием педагогов школы в распространении собственного педагогического опыта по указанной теме.

Итак, формирование читательской грамотности у слабочитающих младших школьников является важным условием повышения качества образования в современной школе. Для повышения интереса учащихся к чтению целесообразно использовать новые педагогические инструменты, среди которых стоит выделить тексты новой природы. Деятельность региональной инновационной площадки, развивающей направление популяризации чтения и формирования читательской грамотности у младших школьников показывает положительный эффект принятых мер. Соответственно описанный в статье опыт может распространяться и на работу других общеобразовательных организаций, интересующихся поиском способов повышения уровня читательской грамотности школьников.

Литература

1. Цетлин В.С. Неудача школьников и ее преодоление. – Москва, 1976. – С. 12
2. Гостева Ю. Н. и др. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т 1. – № 4 (61). – С. 34–57.

3. Приказ МОиН Челябинской области № 02/1567 от 23 июня 2023 г «Об утверждении Региональной концепции педагогической системы профилактики учебной неуспешности обучающихся в общеобразовательных организациях Челябинской области. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/f92/f926678648950ffb61b051d73cde0e1b.pdf>. (Дата обращения: 18.09.2023).
4. Казакова Е. И. и др. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 4. – С. 102–109.
5. Галактионова Т.Г. Тексты «новой природы» и новая грамотность // Материалы Международной научно-практической конференции «Педагогика текста». – 2016. – С. 13–17.
6. Чикишева О.В. Анализ методов формирования интереса к чтению у младших школьников в условиях учебной деятельности // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 3. – С. 1–5.
7. Колесова О.В. Приемы формирования читательской грамотности младших школьников. Учебно-методическое пособие для студентов. – Н. Новгород, 2018–54 с.
8. Юлдашева А. Н. и др. Формирование интереса к чтению у низкомотивированных и слабочитающих школьников // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 9. – С. 118–123.

METHODOLOGY FOR DEVELOPING READING LITERACY AMONG LOW-READING PRIMARY SCHOOLCHILDREN: ASPECTS OF THE USE OF “NEW NATURE” TEXTS

Yuldasheva A.N.

Argayash secondary school No. 2

Improving the quality of education and teaching of academic subjects is an important condition for the educational and social success of schoolchildren, as well as the basis for increasing the country's competitiveness on the world stage. To help students overcome educational difficulties and prevent educational failure, teachers need to pay special attention to developing their interest in the reading process and mastering semantic reading strategies, starting in the elementary grades. The effective practice of the regional innovation platform for developing reading literacy among schoolchildren is described. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time the substantive lines of the process of developing reading literacy among low-reading primary schoolchildren are formulated using texts of a new nature while integrating work with teachers, schoolchildren and their parents in this aspect. The practical significance of the study is expressed in the characteristics of the areas of activity of specialists in general education organizations related to: a) increasing the professional skills of teachers in terms of using texts of a new nature to improve the reading literacy of primary schoolchildren; b) organizing classroom and extracurricular activities aimed at developing motivation for reading and meaningful perception of information among low-reading schoolchildren; c) activation of the parent community in this field of activity. The designated areas can be used for intra-organizational training of teachers and in the practice of additional professional education of teaching staff.

Keywords: the formation of reading literacy, low-reading primary schoolchildren, texts of a new nature, interest in reading, regional innovation platform.

References

1. Tsetlin V.S. Failure of schoolchildren and its overcoming. – Moscow, 1976. – P. 12

2. Gosteva Yu. N. et al. Theory and practice of assessing reading literacy as a component of functional literacy // Domestic and foreign pedagogy. – 2019. – Т 1. – No. 4 (61). – P. 34–57.
3. Order of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk Region No. 02/1567 dated June 23, 2023 “On approval of the Regional Concept of the Pedagogical System for the Prevention of Academic Failure of Students in General Educational Organizations of the Chelyabinsk Region. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/f92/f926678648950ffb61b051d73cde0e1b.pdf>. (Date of access: 09/18/2023).
4. Kazakova E.I. et al. Texts of a new nature: problems of interdisciplinary research // Psychological science and education. – 2016. – Т. 21. – No. 4. – pp. 102–109.
5. Galaktionova T.G. Texts of “new nature” and new literacy // Materials of the International Scientific and Practical Conference “Text Pedagogy”. – 2016. – pp. 13–17.
6. Chikisheva O.V. Analysis of methods for developing interest in reading among younger schoolchildren in the context of educational activities // Kazan Pedagogical Journal. – 2015. – No. 3. – P. 1–5.
7. Kolesova O.V. Techniques for developing reading literacy of junior schoolchildren. Educational and methodological manual for students. – N. Novgorod, 2018–54 p.
8. Yuldasheva A. N. et al. Formation of interest in reading among low-motivated and weak-reading schoolchildren // Modern pedagogical education. – 2020. – No. 9. – P. 118–123.

Коммуникативные навыки английского языка студентов Университета Тан Чао в период международной интеграции: ситуация и пути решения

Льонг Мань Ха,

кандидат социальных наук, Тан Чао Университет
E-mail: ha.cdtq@gmail.com

Навыки общения на английском языке играют чрезвычайно важную роль для каждого студента Университета Тан Чао (провинция Туенкуанг), в контексте международной интеграции Вьетнама сегодня. Благодаря пониманию и анализу текущей ситуации использования учащимися навыков общения на английском языке, автор обнаружил, что, хотя коммуникативные навыки студентов на английском языке достигли определенных результатов, есть также много ограничений, таких, как неуверенность в общении, или способность общаться только на уровне простых предложений. Определив эту критическую особенность, автор провел исследование, с целью изучить текущую ситуацию с коммуникативными навыками студентов на английском языке. Объект исследования состоял из 450 первокурсников, поступающих в 2022 году и отобранных случайным образом методом удобной выборки. Данные, собранные с помощью формы наблюдения, частоты и процента, используются для анализа данных. В этой статье автор обобщил результаты исследования и предлагает решения для дальнейшего улучшения навыков общения студентов на английском языке, удовлетворения потребностей в обучении и участия в международной интеграции и сотрудничестве Университета Тан Чао.

Ключевые слова: коммуникативные навыки; английское общение, разговорный навык; английский статус, международная интеграция.

Введение

В последние годы Совет директоров заинтересовал преподавание и изучение английского языка в Университете Тан Чао (TTr.U). TTr.U и инвестировал в современное учебное оборудование, воспитывая преподавательский состав. Тем не менее, результаты изучения английского языка студентами все еще очень ограничены, способность студентов использовать английский язык в учебе, а также в научных исследованиях, совершенствовать свои профессиональные навыки, а применять их на практике после окончания школы было не очень эффективно. Большое количество студентов недостаточно уверенно общаются на английском языке. Кроме того, они не очень активны при выражении своих идей, содержание высказываемых идей еще очень простое.

Теоретическая основа

Некоторые определения коммуникативного английского языка. Коммуникативный английский понимается как набор правил, искусство поведения и ответов, используемых людьми при обмене и взаимодействии с другими на английском языке. Как и во вьетнамском языке, чтобы хорошо общаться, вам необходимо обладать такими навыками, как презентация, ведение переговоров, публичные выступления, невербальное общение, дружелюбие, слушание и обратная связь. Коммуникативный английский – это метод общения, который использует коммуникативные действия в реальной жизни для содействия овладению языком и общению. Термин «коммуникация» относится к сосредоточенности на разговоре, который лежит в основе большинства методов общения [1].

Текущее состояние владения коммуникативным английским языком у студентов TTr.U

Общий обзор неанглоязычных специальностей в обычных вузах, изучающих другие курсы учебных дисциплин TTr.U, поступивших в 2022 году (первокурсники). Национальный проект иностранных языков на 2020–2025 годы, утвержденный Премьер-министром, установил стандарты результатов для учащихся на каждом конкретном уровне. Согласно данным стандартам, в национальной системе образования необходимо всесторонне обновить преподавание

Исследование финансируется Университетом Тан Чао (Вьетнам).

давание и изучение иностранных языков, внедрить программы преподавания и изучения иностранных языков на всех уровнях образования и ступенях подготовки.

Для достижения этих целей у всех учащихся в высших учебных заведениях должен быть минимальный уровень знаний 3-го уровня согласно 6-уровневой шкале владения иностранным языком. Студенты-первокурсники всех специальностей Университета Тан Чао могут сдать вступительный экзамен до официального изучения первого модуля. Для достижения поставленных целей руководство Университета Тан Чао опубликовало информационное письмо, в котором говорится, что студенты всех специальностей, поступившие в 2022 году и заканчивающие обучение в 2026 году, должны соответствовать выходному стандарту 3-й уровень (B1). Для достижения этой цели был внесен ряд нововведений, связанных с содержанием программы, учебным планом, методами обучения и оценением.

Методы исследования

Автор статьи провел практический опрос, раздав анкеты 450 студентам, не владеющим английским языком. Время распространения анкет и обработки данных – с 5 октября 2022 г. по 12 января 2023 г., 1 семестр, 2022–2023 учебного года.

*Цель исследования. Автор провел опрос о реальности изучения английского языка для студентов первого курса неспециализированного бакалавриата в Тан Чао Университете путем прямого интервью с каждым студентом.

*Объект исследования. Первокурсник неспециализированного Тан Чао университета.

Текущее состояние коммуникативных навыков английского языка у студентов Тан Чао Университета в 2022–2023 учебном году

А) Осведомленность учащихся о навыках общения на английском языке (табл. 1).

Таблица 1. Важность навыков общения на английском языке

№	Важность навыков общения на английском языке	Количество студентов (450)	Пропорция%
1	Очень важно	285	63,3
2	Важный	128	28,4
3	Не важно	37	8,2

Результаты таблицы 1 показывают, что большинство опрошенных студентов осознают важность навыков общения на английском языке в своей будущей работе. В частности, 63,3% студентов считают, что навыки общения на английском языке очень важны, и всего лишь 8,2% студентов считают, что знание английского языка не имеет значения. Некоторые опрошенные студенты также считают, что навыки общения на английском языке достаточно важны, потому что при приеме на работу работодатели проверяют уро-

вень владения английским языком кандидатов путем собеседования (табл. 2).

Во время интервью некоторые студенты сказали, что навыки общения на английском языке необходимо развивать с предыдущих уровней до университетского уровня, поскольку уровень обучения стал более специализированным. Это затрудняет для многих студентов улучшение своих навыков общения на английском языке (табл. 3).

Таблица 2. Способность студентов общаться на английском языке

№	Важность навыков общения на английском языке	Количество студентов (450)	Пропорция%
1	Хорошие навыки общения на английском языке	58	12,8
2	Средняя коммуникабельность	295	65,5
3	Слабые навыки общения на английском языке	37	21,5

Таблица 3. Способность учащегося использовать язык в общении

№	Возможность использования английского языка в общении со студентами Тан Чао Университета	Количество студентов (450)	Пропорция%
1	Могу только слышать/говорить каждое предложение	214	47,5
2	Может слышать/говорить простые предложения	95	21,1
3	Может слышать/говорить длинные предложения	60	13,3
4	Может общаться в любой ситуации	45	10
5	Не слышу/говорю	36	8

На основании таблицы 3 видно, что наибольшее число учащихся, которые могут слышать и произносить каждое короткое предложение, составляют 214 учащихся, что составляет 47,5% от опрошенных.

Учащиеся, которые могут слышать и говорить более длинными, чуть более сложными предложениями, составляют 60 учащихся из 450 опрошенных учащихся. В частности, количество студентов, которые могут общаться на английском языке во всех ситуациях, составляет 45/450 студентов, что составляет 10%. Кроме того, небольшое количество учащихся, которые не могут услышать/произнести слово или предложение на английском языке, очень мало (8%). Это ученики из отдаленных и отдаленных провинций, которые еще не имели доступа к английскому языку на уровне средней школы.

Б) Способность использовать коммуникативный английский язык студентов Тан Чао Университета. Результаты опроса показывают, что, хотя учащиеся изучают английский язык еще со средней школы, их способность использовать свои навыки для общения на нем все еще довольно низкие (см. Таблицу 3).

Для того чтобы правильно оценить реальную языковую способность учащихся, автор использовал короткие диалоги непосредственно с учащимися с участием 10% учащихся каждого класса.

С) Фактическая ситуация с учениками, изучающими коммуникативные навыки на английском языке

* *Мотивация к обучению.* По Канале. М, мотивация к обучению – это внутреннее усилие, побуждающее человека следовать определенному курсу действий. Если мы видим цель и, если эта цель достаточно привлекательна, мы будем мотивированы на ее достижение [3]. С точки зрения мотивации ученика, Гарднер упоминает две основные мотивации: внешнюю и внутреннюю мотивацию. Некоторые из опрошенных студентов посещают занятия по продвинутой программе. Это внешняя мотивация – стараться хорошо выучить английский язык, особенно навыки общения на английском языке, чтобы иметь возможность перевода на обучение или работу в иностранных ВУЗах или компаниях в будущем [4].

* *Отношение к обучению.* Согласно Harmer, J. Отношение к обучению – это настойчивость, которую учащиеся проявляют в достижении цели. Более того, отношение к обучению тесно связано с их мотивацией к обучению. Академическое отношение к изучению иностранного языка является мотивирующим фактором для учащихся. В частности, учащиеся с внешней или внутренней мотивацией будут иметь более позитивное отношение к обучению, чем немотивированные учащиеся или те, кто рассматривает обучение как обязательную задачу [4]. Результаты опроса показывают, что многие студенты изучают английский язык только потому, что он является обязательным предметом.

Некоторые способы по совершенствованию навыков общения на английском языке у студентов Тан Чао Университета в период международной интеграции.

Для студентов: учащиеся должны помнить о важности и преимуществах самостоятельного обучения, а также о положении и роли английского языка в своей профессии. Необходимо всегда четко определять цель обучения и мобилизовывать все силы для достижения ее достижения. Студенты должны активно участвовать в деятельности класса, практиковаться в общении с одноклассниками, сформировать привычку думать на английском языке [8].

Для учителей: необходимо помочь учащимся понять место и роль английского языка в их будущей работе, стимулировать их потребность в изучении иностранного языка. Учителя должны направлять и помогать учащимся открывать и развивать свои способности, а также формировать их позитивный настрой и самоконтроль в процессе обучения.

Для учебных заведений: необходимо больше инвестировать в современное оборудование для изучения иностранных языков, такое как проекто-

ры, телевизоры, звуковые системы, модернизация интернет-системы, высококачественный Wi-Fi. [9].

Для правительства и Министерства образования и профессиональной подготовки. Преподаватели английского языка должны получать специальные формы поддержки, такие как обучение за границей, посещение и наличие среды общения, чтобы иметь возможность регулярно практиковать английский язык [10].

Для Тан Чао Университета. Необходимо построить синхронную инфраструктуру, такую как интернет-система, и инвестировать в оборудование и человеческие ресурсы, подходящие для каждого этапа развития университета. Надо активно сотрудничать на международном уровне, создавая множество возможностей для общения студентов с зарубежными специалистами, а также содействовать обмену студентами из стран, где английский язык является основным языком.

Вывод

Роль иностранных языков вообще, и английского в частности, чрезвычайно важна для развития коммуникации в современном мире. Английский язык – это своего рода ключ, открывающий множество возможностей в ближайшем будущем для каждого студента Тан Чао Университета. Поэтому крайне необходимо повышать уровень владения учащимися навыками использования на английском языке, для повышения их способности использования его в общении и в своей будущей трудовой практике.

Литература

1. Manoj Kumar (2020) English Communication: Theory and practice; Publisher: Scholar Tech Press.
2. Richard, J. & T. Rodger (2015). Approaches and methods in Language Teaching. 6 nd Ed. Cambridge: Publisher: Cambridge University Press.
3. M. Canale, and M. Swain, “A Theoretical Framework for Communicative Competence,” in The construct validation of the test of communicative competence, A. Palmer, P. Groot, and G. Trosper Eds. Washington, DC: Georgetown University, 2018, pp. 31–36.
4. R. Gardner, and W. Lambert, “Attitudes and Motivation in Second Language Learning” in Teaching Principles and Practice, P.G. Cole, and L. Chan Eds. Prentice Hall of Australia Pty Ltd., 2019, pp. 52–70.
5. G. Rickheit, and H. Strohner, Handbook of Communication Competence. Germany: Mouton de Gruyter, 1st edition, 2008.
6. L. Weerarak, “Oral communication strategies employed by an English major taking listening and speaking 1 at Rajabhat Institute Nakhon Ratchasima,” Unpublished Master’s Thesis, Suranaree University of Technology, Nakhon Ratchasima, Thailand, 2003.

7. G. M. Willems, "Communication strategies and their significance in the foreign language teaching," *System*, vol. 15, pp. 358–362, 2017.
8. H. H. Le, "Students' English Communicative Skills at The People's Police University in the Era of Integration," *VNU Journal of Foreign Studies*, vol. 3, pp. 58–74, 2018.
9. Le Huong Hoa. English communication skills of students of Vietnam People's Police University in the integration period. *Journal of Foreign Studies*, Volume 34, Issue 3 (2018) 58–74
10. Report No. 1382/BC-ĐTN. Survey results on the employment situation of students of the Faculty of Foreign Languages graduating in 2027. Thai Nguyen University, 2018.

ENGLISH COMMUNICATION SKILLS OF TAN TRAO UNIVERSITY STUDENTS IN THE INTERNATIONAL INTEGRATION PERIOD: SITUATION AND SOLUTIONS

Luong Manh Ha

Tan Trao University Tuyen Quang

English communication skills play an extremely important role for every student at Tan Trao University, Tuyen Quang province, in the context of Vietnam's rapid and strong international integration today. However, through understanding and analyzing the current situation of students' use of English communication skills, the author found that although students' English communication skills have achieved certain results, there are also many limitations such as a lack of confidence in communication or the ability to communicate only at the level of simple sentences. Determining that importance, the author conducted a study to survey the current situation of students' English communication skills. The Object was researched that 450 first-year students entering 2022 and randomly selected by convenience sampling method. Data collected through observation form, frequency, and percentage are used for data analysis. In this article, the author would like to summarize the research results and propose

some solutions to further improve English communication skills for students, meet the needs of learning, and participate in international integration and cooperation of Tan Trao University.

Keywords: communication skills, English communication, speaking skill, English status, international integration.

References

1. Manoj Kumar (2020) *English Communication: Theory and practice*; Publisher: Scholar Tech Press.
2. Richard, J. & T. Rodger (2015). *Approaches and methods in Language Teaching*. 6 nd Ed. Cambridge: Publisher: Cambridge University Press.
3. M. Canale, and M. Swain, "A Theoretical Framework for Communicative Competence," in *The construct validation of the test of communicative competence*, A. Palmer, P. Groot, and G. Tropper Eds. Washington, DC: Georgetown University, 2018, pp. 31–36.
4. R. Gardner, and W. Lambert, "Attitudes and Motivation in Second Language Learning" in *Teaching Principles and Practice*, P.G. Cole, and L. Chan Eds. Prentice Hall of Australia Pty Ltd., 2019, pp. 52–70.
5. G. Rickheit, and H. Strohner, *Handbook of Communication Competence*. Germany: Mouton de Gruyter, 1st edition, 2008.
6. L. Weerarak, "Oral communication strategies employed by an English major taking listening and speaking 1 at Rajabhat Institute Nakhon Ratchasima," Unpublished Master's Thesis, Suranaree University of Technology, Nakhon Ratchasima, Thailand, 2003.
7. G. M. Willems, "Communication strategies and their significance in the foreign language teaching," *System*, vol. 15, pp. 358–362, 2017.
8. H. H. Le, "Students' English Communicative Skills at The People's Police University in the Era of Integration," *VNU Journal of Foreign Studies*, vol. 3, pp. 58–74, 2018.
9. Le Huong Hoa. English communication skills of students of Vietnam People's Police University in the integration period. *Journal of Foreign Studies*, Volume 34, Issue 3 (2018) 58–74
10. Report No. 1382/BC-ĐTN. Survey results on the employment situation of students of the Faculty of Foreign Languages graduating in 2027. Thai Nguyen University, 2018.

Организационно-методические условия формирования цифровых компетенций у молодых учителей иностранного языка

Крылова Александра Петровна,

учитель первой квалификационной категории, школа № 498
E-mail krylova_sandra@mail.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования цифровых компетенций молодых специалистов – учителей иностранного языка. Выявлены основные проблемы формирования цифровых компетенций у учителей иностранного языка – молодых специалистов. Нами проведено промежуточное исследование на предмет формирования цифровых компетенций в условиях электронной информационно-образовательной среды образовательной организации. Показано, что уровень сформированности цифровых компетенций, включающих в себя процессы использования цифровых ресурсов, а также организацию обучения, оценки и расширения возможностей учащихся при применении этих ресурсов определяет эффективность образовательного процесса. Выделены основные цифровые компетенции молодого современного учителя иностранного языка, способствующие повышению собственной квалификации на фоне совершенствования и обновления программ образования. Приведены факторы, влияющие на адаптацию молодого специалиста, а также требования, которыми учитель иностранного языка должен руководствоваться в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: цифровые компетенции, цифровая среда, электронная информационно-образовательная среда, молодой специалист – учитель иностранного языка.

Введение

В процессе совершенствования системы образования всё большую роль приобретают современные технологии, в том числе и цифровые технологии, внедрение которых способствует модернизации и развитию образования, повышению качества обучения, профессионально-личностному развитию всех участников образовательного процесса. По нашему мнению, наряду с активным внедрением цифровых образовательных технологий в процесс обучения необходимо несколько изменить подходы к формированию и совершенствованию необходимых компетенций у учителя, в том числе у учителя иностранного языка – молодого специалиста. Это необходимо для эффективного использования всех имеющихся ресурсов электронной информационно-образовательной среды. В этой связи изучение вопросов формирования цифровых компетенций учителей иностранного языка – молодых специалистов в условиях цифровизации образования является актуальным и востребованным.

Актуальность проблемы формирования цифровых компетенций учителей иностранного языка – молодых специалистов обусловлена также системными изменениями в образовании, требующими от педагога постоянного самосовершенствования и профессионально-личностного развития. На основании собственного практического опыта мы можем констатировать, что эффективно организовать образовательный процесс в условиях происходящих изменений, возможно, только при обладании необходимым уровнем цифровых компетенций.

В этой связи нам представляется интересным выявить основные проблемы формирования цифровых компетенций учителей иностранного языка – молодых специалистов.

Для успешного выполнения поставленной задачи мы предлагаем решить следующие промежуточные задачи:

- уточнить и обосновать сущность понятия «цифровая компетенция учителя иностранного языка»;
- определить основные проблемы формирования цифровых компетенций учителей иностранного языка – молодых специалистов.

Материал и методы исследования

Материалом для нашего исследования послужили, прежде всего, нормативно-правовые документы, ло-

кальные акты образовательного учреждения и образовательных организаций, научно-педагогическая и философская литература по данному вопросу, личный опыт организации электронного обучения и активного использования дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе.

В рамках проводимого исследования мы попытались проанализировать деятельность учителей иностранного языка, отработавших в образовательной организации не более трех лет – молодых специалистов в части владения цифровыми компетенциями.

Кроме этого нами должна учитываться специфика преподавания предмета – в нашем случае иностранного языка в условиях электронно-информационно-образовательной среды (далее ЭИОС).

В данном случае под ЭИОС мы будем понимать «...совокупность программных и технических средств, образовательного контента, необходимых для реализации образовательных программ, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающая доступ к образовательным услугам и сервисам в электронном виде. Она дает возможность и право использовать разные информационные системы, заменять их или добавлять новые по собственному усмотрению...» [1].

Основными методами исследования явились: анализ литературы и нормативно-правовых документов по проблемам формирования цифровых компетенций учителей иностранного языка; изучение опыта организации электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий; опрос учителей иностранного языка; беседа с менеджерами образовательных организаций; проведение анкетирования с использованием информационных технологий.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение нормативно-правовых документов, локальных актов образовательных организаций в области цифровизации образования, теории и практики формирования цифровых компетенций учителей иностранного языка, организации электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий показывает, что существуют определенные проблемы формирования цифровых компетенций у учителей иностранного языка – молодых специалистов, которые связаны как с объективными, так и с субъективными факторами. Нами был проведен опрос среди 33 учителей иностранного языка – молодых специалистов г. Москва. По итогам опроса можно выделить как общие проблемы, которые касаются учителей предметников, так и специфические проблемы, связанные с профессиональной деятельностью учителя иностранного языка, в том числе молодого специалиста. Рассмотрим более подробно проблемы, связанные с профессиональной деятельностью:

– недостаточная готовность молодых специалистов – учителей иностранного языка к приме-

нению и использованию цифровых технологий в образовательном и воспитательном процессе (недостаток знаний, умений и навыков, полученных при обучении на бакалавриате). Данную проблему выделяют 56% респондентов. Скорее всего, справедливо обозначена проблема внедрения специалитета при подготовке учителей. После окончания магистратуры – 28% опрошенных;

- длительная адаптация молодых специалистов в электронной информационно-образовательной среде образовательной организации. Данную проблему выделяют 38% учителей иностранного языка – молодых специалистов;
- недостаточно знаний в области использования современных цифровых учебно-методических комплексов (электронных образовательных ресурсов и др.), проектировании электронных образовательных ресурсов отмечают 52% опрошенных учителей иностранного языка.
- сложности введения в образовательный процесс цифровых игр и симуляторов отмечают 63% опрошенных;
- сложность в использовании ресурсов МЭШ (Московский электронный школы) отмечают 52% опрошенных (особенно, первый год работы в образовательной организации), далее процент значительно снижается;
- по мнению учителей иностранного языка – молодых специалистов недостающий акцент в федеральном и региональном законодательстве единого подхода к правому регулированию применения цифровых технологий в образовательном процессе при обучении иностранным языкам (23%);
- недостаточный технологический уровень применяемых цифровых ресурсов (оборудования, оснащённость программными средствами ЭИОС, доступ к высокоскоростному интернету и техническая поддержка цифровых образовательных технологий и др.) – это отмечают 26% респондентов;
- недостаточная методическая подготовка учителей иностранного языка – молодых специалистов для использования цифровых технологий в образовательном процессе, а также мотивация и понимание педагогами недостаточности уровня владения цифровыми компетенциями (51%). Данный показатель колеблется от 72% в первый год работы и уменьшается к третьему году работы;
- сложности с повышением квалификации для работы в ЭИОС отмечают больше половины учителей (56%);
- что касается отношения учителей иностранного языка – молодых специалистов к использованию цифровых технологий в образовательном процессе, показано, что 38% учителей затрудняются в мотивации и смысле их применения;
- не имеют четкого понимания мотивации применения цифровых технологий в образователь-

ном процессе 45% учителей иностранного языка – молодых специалистов;

- нехватка времени для проектирования электронных образовательных ресурсов отмечают 61% учителей иностранного языка;
- отсутствие педагогического контакта с обучающимися во время работы в ЭИОС высказали 39% учителей;
- другие причины озвучивают 16% учителей иностранного языка – молодых специалистов.

Процесс адаптации педагогического работника в целом и учителя иностранного языка – молодого специалиста в образовательной организации в частности, является архиважным и сложным. Данный тезис подтверждается выбором тем магистерских диссертаций на программе «Менеджмент в образовании» (МПГУ). Так, за период с 2018 по 2022 год тему адаптации молодого специалиста выбрали от 15% до 35% обучающихся. Следовательно, данная проблема волнует выпускников бакалавриата.

На адаптацию молодого специалиста и, в частности, учителя иностранного языка – молодого специалиста существенное влияние оказывает образовательная среда в целом и электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) в частности. В настоящее время довольно сложно разделить образовательную среду от ЭИОС. После получения профессионального образования наступает период адаптации учителя иностранного языка – молодого специалиста к самостоятельной работе. Процесс педагогической адаптации проходит как правило, сложно, особенно в условиях цифровизации образования, а также в связи с предъявляемыми как работодателем, так и родителями обучающихся высокими требованиями к учителю иностранного языка – молодому специалисту. Среди этих требований мы можем назвать: перцептивные, проектировочные, адаптационные, коммуникативные, организационные, познавательные и вспомогательные умения, которые учитель должен эффективно применять в условиях ЭИОС.

Следует отметить, что адаптация начинающего учителя иностранного языка – молодого специалиста (данный тезис подтверждается собственным опытом) ускоряется за счет педагогического наставничества. В данном случае под заявленным нами термином «педагогическое наставничество» мы понимаем «...систематическую индивидуальную работу опытного учителя по развитию у молодого специалиста (учителя) необходимых навыков и умений ведения педагогической деятельности...» [2]. Большинство учителей иностранного языка – молодых специалистов в период адаптации получают необходимую поддержку от своих коллег (75%), так как они обладают большим опытом и ускоряют им переход к статусу самостоятельного зрелого специалиста [3]. На собственном педагогическом опыте мы можем констатировать, чем эффективнее осуществляется педагогическое наставничество, тем эффективнее происхо-

дит адаптация учителя иностранного языка – молодого специалиста.

Следовательно, для эффективного решения образовательных задач в условиях ЭИОС учитель иностранного языка – молодой специалист должен не только максимально быстро адаптироваться в образовательной организации, но и в полном объеме владеть цифровыми компетенциями.

В процессе изучения проблемы формирования цифровых компетенций учителей иностранного языка – молодых специалистов мы можем констатировать отсутствие единого подхода к определению понятия «цифровая компетенция учителей иностранного языка» в целом, и учителей иностранного языка – молодых специалистов, в частности.

В педагогической науке и практике активно используются термины «цифровая компетенция» и «цифровая компетентность», которые ученые и практики рассматривают с точки зрения различия смыслов и значений, связанных, прежде всего с организацией личного пространства в цифровом обществе и образовательного пространства в условиях ЭИОС. Проблему дифференциации понятий «компетентность» и «компетенция» мы не будем рассматривать в нашем исследовании, а попытаемся сформулировать понятие «цифровая компетенция», применительно к учителю иностранного языка – молодого специалиста».

По мнению Осиповой О.П. и Яковлевой А.В «...электронное обучение ... является актуальным ресурсом развития образовательной системы, где развитие современных образовательных технологий требует все более инновационных и прогрессивных форм организации учебно-воспитательного процесса, направленных на развитие не только необходимых профессиональных компетенций, но и совокупность мета навыков, мета компетенций: цифровых компетенций; профессиональную мобильность, цифровую и функциональную грамотность; рефлексивно-креативных, интеллектуально-познавательных, коммуникативно кооперативных метакомпетенций» [4].

Степень сформированности цифровых компетенций определяет эффективность организации образовательного процесса в целом в условиях ЭИОС [6]. Анализ различных моделей цифровых компетенций показывает, что к учителям иностранных языков должны предъявляться требования, прежде всего, как к педагогическому работнику в целом, и как к учителю иностранного языка в частности, с учетом специфики его профессиональной деятельности, а именно: внешняя и внутренняя коммуникация на иностранном языке, организация педагогического взаимодействия с обучающимися на иностранном языке, использование русского языка как инструмента «мягкой силы», эффективное использование электронных образовательных ресурсов и платформ на иностранном языке, организация смешанного и электронного обучения, использование дистанционных образовательных технологий.

Попытаемся дать свое определение понятия «цифровые компетенции учителя иностранного языка» с учетом профессиональной деятельности молодого специалиста. Цифровая компетенция учителя иностранного языка будет нами пониматься «...как уверенное, критическое и творческое использование информационно-коммуникационных (цифровых) технологий для эффективного достижения целей, связанных с профессиональной деятельностью (изучением иностранного языка), организацией воспитательной работы и работы с родителями; для организации повышения квалификации и дальнейшего обучения; для организации досуга, участия в жизни общества в здоровьесберегающих условиях...» [5].

На основании проведенного нами исследования попытаемся выделить основные цифровые компетенции современного учителя иностранного языка – молодого специалиста: 1. Поиск и работа с информацией в сети интернет. 2. Безопасность нахождения в сети интернет. Учитель иностранного языка в обязательном порядке должен научиться обеспечивать безопасность не только себе и своей информации в интернете, но и учить это делать обучающихся, используя ресурсы иностранного языка. 3. Управление информацией и данными. Значительный процент учителей иностранного языка слабо владеют технологиями и навыками пользования облачными системами размещения, обработки и хранения данных. Не всегда владеют необходимыми знаниями в области сохранения персональных данных третьих лиц. 4. Организация обучения в ЭИОС – активное использование дистанционных образовательных технологий. 5. Организация и самоорганизация обучения в цифровой среде. Самостоятельное обучение (повышение квалификации) на цифровых платформах – это инновационный формат работы, требующий от организатора и участника новых цифровых (организационно-управленческих) компетенций. 6. Кооперация в цифровой среде. Коллективная работа в цифровой среде – один из залогов эффективного обучения. Языковая мобильность – как ресурс «мягкой силы». 7. Коммуникация в цифровой среде. Учителю иностранного языка сложно организовать процесс одновременного взаимодействия с различными сервисами, цифровыми платформами, приложениями на различных гаджетах. 8. Профессионально-личностное саморазвитие в условиях неопределенности (меняющиеся требования к уровню владения компетенциями учителя иностранного языка и повышающимися требованиями к уровню знаний обучающихся). И как результат – постоянное саморазвитие, самообучение, повышение квалификации, профессиональная переподготовка. 9. Использование здоровьесберегающих технологий.

При этом приведенные нами основные цифровые компетенции учителя иностранного языка не являются статичными. Они могут изменяться, дополняться и расширяться в связи с поставлен-

ными стратегическими задачами в рамках образовательного процесса, в связи с обновлением программного обеспечения, проектированием электронных образовательных ресурсов, участием в различных цифровых проектах (МЭШ), повышением собственной квалификации и т.д.

Таким образом, учитель иностранного языка вынужден работать в принципиально новой, ЭИОС, так как в образовательный процесс вовлечены не только преподаватели, но и школьники, их родители, администрация. Для эффективного взаимодействия необходимы другие (новые, актуальные и современные) подходы к коммуникации. Но и сам образовательный процесс обучения языку – это процесс коммуникации, процесс общения, процесс взаимодействия. Как правило, изучение языка не ограничивается ЭИОС образовательной организации. Рассматривается более широкая среда – обозначим ее как цифровая образовательная среда. В этой среде свои законы и правила. И учитель иностранного языка должен, прежде всего, сам владеть на достаточном уровне цифровыми компетенциями.

Литература

1. Хеннер Е.К. Информационные технологии в образовании. Теоретический обзор [Электронный ресурс]: учебное пособие / Е.К. Хеннер; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Электронные данные. – Пермь. 110 с. – Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/informacionnye-tekhnologii-v-obrazovanii>.
2. Крюкова, Е.М. Теоретические аспекты изучения психологической готовности педагогов к инновационной деятельности / Е.М. Крюкова. Текст непосредственный // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. -С. 44–47.
3. Почекаева И. С., Цапкова Т.А. Особенности адаптации выпускников педагогических вузов к осуществлению профессиональной деятельности в школе. Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Пермь. 2017. –С. 254–259.
4. Яковлева А. В., Осипова О.П. Электронное обучение как ресурс развития системы профессионального образования // Проблемы современного образования. 2022. № 5. С. 219–232. DOI: 10.31862/2218–8711–2022–5–219232.
5. Осипова О.П. Трансформация системы управления образовательным процессом в высшем образовании в условиях цифровизации / О.П. Осипова, Н.В. Ломоносова // Преподаватель XXI век. 2021. № 4. Часть 1. -С. 11–24. DOI: 10.31862/2073–9613–2021–4–11–24.
6. Вершкова Е.М., Можяева Г.В. К вопросу о цифровых компетенциях преподавателя // Гуманитарная информатика. 2019. № 16. -С. 6–12.

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES AMONG YOUNG FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Krylova A.P.
School № 498

The article discusses the current problems of the formation of digital competencies of young specialists – teachers of a foreign language. The main problems of the formation of digital competencies among teachers of a foreign language – young specialists have been identified. We conducted an interim study on the formation of digital competencies in the conditions of the electronic information and educational environment of the educational organization. It has been shown that the level of formation of digital competencies, including the processes of using digital resources, as well as the organization of training, assessment and expansion of students' opportunities when using these resources determines the effectiveness of the educational process. The main digital competencies of a young modern foreign language teacher are highlighted, contributing to improving their own qualifications against the background of improving and updating education programs. The factors affecting the adaptation of a young specialist, as well as the requirements that a foreign language teacher should be guided by in the context of digital transformation of education, are given.

Keywords: digital competencies, digital environment, electronic information and educational environment, young specialist – teacher of a foreign language.

References

1. Henner E.K. Information Technology in Education. Theoretical Review [Electronic Resource]: Tutorial/E.K. Henner; Perm State National Research University. – Electronic data. – Perm. 110 с. – Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/informacionnye-tehnologii-v-obrazovanii>.
2. Kryukova, E.M. Theoretical aspects of studying the psychological readiness of teachers for innovative activities/E. M. Kryukova. The text is direct//Pedagogical education in Russia. 2015. № 2. -С. 44–47.
3. Pochekaeva I. S., Tsapkova T.A. Features of adapting graduates of pedagogical universities to carry out professional activities at school. Problems of Romano-Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages. Perm. 2017. -С. 254–259.
4. Yakovleva A.V., Osipova O.P. E-learning as a resource for the development of the confessional education system//Problems of modern education. 2022. № 5. S. 219–232. DOI: 10.31862/2218–8711–2022–5–219232.
5. Osipova O.P. Transformation of the educational process management system in higher education in digitalization/O.P. Osipova, N.V. Lomonosov//Teacher of the 21st century. 2021. № 4. Part 1. -С. 11–24. DOI: 10.31862/2073–9613–2021–4–11–24.
6. Vershkova EM, Mozhaeva G.V. On the issue of digital competencies of a teacher//Humanitarian informatics. 2019. № 16. -С. 6–12.

Трансформации педагогической практики в условиях внедрения цифровых технологий в образовательный процесс

Леонтьев Семен Павлович,

старший преподаватель, кафедра математической экономики и прикладной информатики, Институт математики и информатики, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова
E-mail: spleontiev@mail.ru

В статье отражены результаты исследования, полученные посредством применения анализа и обобщения данных, представленных в научных трудах отечественных и зарубежных авторов, свидетельствующие о кризисе системы образования, рассмотренной и обоснованной нами как конфликт образовательных практик. В работе преследуется цель поиска пути разрешения сложившегося противоречия, выраженного несоответствием транслируемых в образовательных учреждениях знаний навыкам, требуемым современными условиями жизнедеятельности человека «цифровой эпохи». Одним из действенных способов преодоления препятствий на пути достижения высокого качества предоставления образовательных услуг и подготовки конкурентоспособных специалистов мы видим в перераспределении нормализующих функций во взаимодействующей системе «преподаватель – учащийся» с изменением типа активности обоих субъектов образовательной деятельности. Подобная активизация возможна, на наш взгляд, благодаря применению возможностей искусственного интеллекта в образовательном процессе с организацией персонализированного обучения предоставляемого им инструментария.

Ключевые слова: образование; педагогические практики; цифровые технологии; искусственный интеллект; студенты.

Введение

В настоящее время цифровые технологии, позволяющие существенно изменить параметры коммуникационных взаимодействий, стремительно развиваются. Сложившиеся на текущий момент условия, сформированные по результатам анализа социально-гуманитарных исследований, свидетельствуют о «цифровом поколении» (digital generation) детей, рожденных после 1982 года, восприятие окружающего мира и обработка информации которых значительно отличается от тех же показателей представителей «нецифровых поколений» [8; 11].

Большинством исследователей признается наличие радикальных различий в поколениях, и аргументируется конкретными значениями в исследовательских работах по таким показателям, как «мобильность» и «скорость» [1; 2; 4]. Именно значения этих показателей выступают в качестве ключевых для общепринятых выводов исследователей о невозможности принятия, понимания и признания ценностей представителями старших поколений «цифрового».

В качестве примера можно назвать научный труд М. Пренски «Аборигены и иммигранты цифрового мира», автор которого впервые применил понятие «цифровые иммигранты» [10]. К названной категории исследователем были причислены люди, рожденные до наступления цифровой эпохи. Автор исследования признает проявляемую «нецифровыми» людьми способности к освоению знаний цифровой эпохи. Однако М. Пренски указывает на необходимость обучения их тому, что цифровому поколению дается с самого рождения.

В рамках темы настоящего исследования необходимо обратиться к сфере образования, в которой также наблюдается разница поколений. Особенно остро стоит вопрос об организации образовательного процесса, реализуемого представителем «нецифрового» поколения для обучения лиц, рожденных в цифровой период [7, с. 191]. Особенно это проявляется в трансляции знаний, которое осуществляется при использовании средств и методов, традиционно применяемых в «доцифровой» эпохе. Не стоит игнорировать и аргументированный многими авторами исследований факт оказания сопротивления педагогов «нецифровой» эпохи образовательным нововведениям, что существенно усложняет понимание во взаимодействии «учитель – ученик» и, соответственно, препятствует качеству предоставления образовательных услуг [8; 11].

До настоящего времени в образовательном процессе продолжают применяться привычные

для «нецифрового» поколения практики обучения, представленные совокупностью действий, направленных на приобретение знаний, позволяющих сформировать навыки «нецифровой» эпохи [6, с. 108]. Таким образом, на наш взгляд, наблюдается противоречие, которое выражено несоответствием транслируемых в образовательных учреждениях знаний навыкам, требуемым современными условиями жизнедеятельности человека.

Кроме типизированных способы поиска и выбора информации, лежащих вне инструментария цифрового пространства, пользователи образовательных услуг приобретают типизированные способы коммуникационных взаимодействий, чаще всего мало востребованных на современном рынке труда. Безусловно, каждый образованный человек, невзирая на уровень инновационных достижений, должен владеть базовыми навыками, приобретаемые в ходе организации традиционных практик, например, навыками грамотности. Однако конкурентоспособность специалиста цифровой эпохи предъясвляет широкий спектр требований, не восполняемый на сегодняшний день реализуемыми образовательными практиками.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

В настоящее время продолжается обсуждение консервативности системы образования – характеристики, которая присуща практически каждой масштабной системе. Многими авторами исследований досконально изучается и аргументируется наличие расхождений в современном состоянии системы образования и характером общей социокультурной ситуации [3; 9; 11]. Кроме того, ряд исследований свидетельствует и о наличии низкой степени динамизма в развитии образовательной системы, что позволяет сделать вывод о ее медлительности в реакции на требования и вызовы времени [1; 4].

Указывая на набирающую скорость изменений, происходящих в социокультурном пространстве, авторы научных работ отмечают приоритетность использования ранее сформированной и пришедшей высокой степени устойчивости авторитарную модель трансляции знаний, игнорирующей инновации практически во всех областях знаний. Происходящие в настоящее время фундаментальные сдвиги в области технологий, обуславливают формирование новой образовательной среды, слабо реагирующей на происходящие трансформации.

С трудом вписываются информационные коммуникативные возможности, предлагаемые достижениями в области цифровых технологий в условия нынешней системы образования, предусматривающей применение устаревших методик и информационных материалов. Также, стоит акцентировать внимание на сопротивлении, оказываемом консервативной социальной группой – педагогами, столкнувшимися в необходимости при-

менения вариативного подхода в организации образовательных практик.

Естественно, в названную группу включены и творческие личности, осознающие значимость предлагаемого им цифрового инструментария для повышения качества образования. Однако масштабность системы не позволяет отдельным из ее представителям осуществить обновление форм и содержания образовательного процесса в целом, что приводит к снижению скорости введения нововведений в процесс обучения, тем самым снижая его эффективность.

Наше мнение совпадает с позицией Е.Н. Шапинской, которой указывается на наличие проблемы несоответствия образовательных стратегий и тактик сопротивления, формируемых в условиях жизнотворчества нового поколения, рожденного в эпоху медиатизации культуры и информационного избытка [13, с. 27]. Смещение коммуникации в Интернет пространство, обуславливает тесную взаимообусловленность в системе взаимодействий «жизнь – медиа», которая негласно участвует в формировании новой социальной реальности.

Отмеченные нами несоответствия снижают интерес к приобретению знаний в рамках предлагаемого на сегодняшний день образовательного процесса. Концентрация внимания переносится на медиа-источники, способные удовлетворить учебно-познавательные потребности человека «цифровой» эпохи, отвергая предлагаемые образованием образцы, правила и информационные материалы, предлагаемые к освоению в рамках учебной программы [5, с. 13].

Плеядой известных исследователей, в состав которой вошли такие ученые, как М.О. Мдивани, Ш.Р. Хисамбеев, М.Н. Кушнер, И.И. Травкин и Л.В. Симонова, создавших проект «Манифест о цифровой образовательной среде», признана первоочередность в условиях цифровой среды активность учащегося. По мнению исследователей, именно благодаря активности учащегося становится возможным организация его продуктивной деятельности, формируемой навыки, соответствующие современным требованиям сложившихся условий.

Материалы и методы исследования

Основной методологией исследования являются анализ и обобщение результатов, представленных в научных исследованиях отечественных и зарубежных ученых, занятых поиском оптимальных путей разрешения проблемных аспектов в системе образования. Логистика исследования базируется на основных положениях системного и деятельностного подходов, а также постулатах теории формирования умственных действий и понятий. Также, в настоящем исследовании учтены концептуальные идеи, освещенные в научных трудах М. Фуко, бросившего вызов традиционно принятым авторитарным методам обучения, выстроенным, по мнению ученого,

на упрощенной иерархии и репрессивной власти в трансляции информации.

«Дисциплинарная власть», превалирующая в большинстве систем (в том числе и в образовательной системе), способствует «превращению людей в объекты» посредством социальных практик, применяемых в специализированных институтах [12]. Таким образом, отмечаемые в настоящее время, хотя и медленные, трансформационные изменения – это не что иное, как перераспределение власти в системе «педагог – учащийся». Эмпирическую базу исследования составили образовательные кейсы автора исследования, составленные и используемые в образовательной практике «Организация персонализированного обучения средствами искусственного интеллекта в вузе» в период с 2022 по 2023 года.

Результаты исследования

В контексте описанной ситуации, система образования и процесс организации обучения в ее пространстве, может быть представлена в виде вариативного дисциплинирующего механизма, в котором практика представлена не набором учебных программ, педагогических технологий и приемов, а взаимодействием включенных в деятельность субъектов. Опираясь на позиционные идеи М. Фуко, нами выделены некоторые механизмы дисциплинарной власти, которые, на наш взгляд, максимально подвержены трансформации в условиях перехода образовательной системы от традиционной к цифровой.

В качестве *первого механизма* нами выделен контроль, организуемый с целью установления дисциплины в пространственном размещении субъектов образовательного процесса. В рамках реализации образовательных практик первый механизм проявлен в структуризации пространства класса / аудитории и требованиях, предъявляемых к взаимодействующим субъектам. Одним из «нарушителей» традиционной организации процесса обучения являются платформы онлайн-образования.

Во *втором механизме* задействован академический статус учащегося, присваиваемый ему на основании уровня освоения программных знаний и овладения соответствующих им навыков. Проявленность данного механизма можно зафиксировать в организации процесса обучения, в состав которого включена совокупность дисциплин, каждая из которых имеет свое, строго определенное «место», «ячейку», «последовательность». В свою очередь совокупность дисциплин образует сложное дисциплинарное пространство.

В *третьем механизме* представлены временные ограничения, проявленные в дробных интервалах, предназначенных для освоения конкретных знаний и овладения навыками – расписании. В результате подобной стандартизации практически игнорируются индивидуальные особенности развития учащихся, и их познавательные потребности. В настоящее время в рамках высшего образо-

вания предоставляется больше возможностей для выбора, например, дисциплин дисциплины и курсов, широко представленных на образовательных платформах, с уровневой структуризацией, позволяющей достичь его соответствия с уровнем подготовки студента. Фрагментация информационного материала, размещенного на образовательных платформах, позволяет изменять график освоения знаний и выполнения заданий.

Четвертый механизм представлен контролем, осуществляемый над телом учащегося, что проявляется в надзоре за его действиями в рамках установленного расписания: посещение учебных занятий, выполнение действий, предписанных со стороны преподавателя

Любой из перечисленных нами механизм предусматривает систему наказаний учащегося в случае его отклонения от установленных в системе образования норм. Для описания данного контролирующего метода, М. Фуко использует слово «муштра», суть которой заключается в наказании при отклонении от предписанного образовательной системой шаблона поведения [12]. В понятие «муштра» ученый включает и действующую в рамках обучения систему поощрений, которая в совокупности с наказаниями образует систему ранжирования (например, зачеты, экзамены) учащихся. На сегодняшний день можно наблюдать трансформации и в этом механизме, реализуемые в виде введения в образовательный процесс балльно-рейтинговой системы.

Заключение

Настоящее исследование, изложенное в виде теоретических результатов, полученных путем анализа научных работ в контексте заданной темы, позволило заключить о преобладании до настоящего времени в системе образования властных практик. Несмотря на отмеченные нами в исследовании изменения, проявленные в перенесении акцента с контролирующей функции процесса обучения на взаимодействующие практики, подразумевающие увеличение свободы в выборе места, времени, объема осваиваемых знаний, следует констатировать преобладание авторитарных методов организации образовательного процесса до настоящего времени.

Отмечаемый большинством исследователей кризис системы, на наш взгляд, следует рассматривать как конфликт образовательных практик, который поддается разрешению путем перераспределения нормализующих функций во взаимодействующей системе «преподаватель – учащийся» с изменением типа активности обоих субъектов образовательной деятельности. В качестве примера можно привести применение возможностей искусственного интеллекта в образовательном процессе с организацией персонализированного обучения предоставляемого им инструментария. Подобная организация процесса обучения, с нашей точки зрения, которая сформировалась в результате анализа сложившейся в исследуе-

мой системе ситуации и накопленной в результате исследовательской деятельности отечественных и зарубежных ученых базе знаний, позволит создать оптимальные условия для смены образовательных традиций и авторитарных парадигм, препятствующих освоению знаний цифровой эпохи.

Литература

1. Дендев Б. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография. – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/0> (дата обращения 20.06.2023).
2. Коломиец Я.Ю. Концепция «второй устности» У. Онга и ретрайбализация общества посредством социальных сетей в XXI веке // Вопросы теории и практики журналистики. – 2017. – Т 6. – № 3. – С. 418–429. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-vtoroy-ustnosti-u-onga-i-retraybalizatsiyaobschestva-posredstvom-sotsialnyh-setey-v-xxi-veke-chast-1> (дата обращения 17.05.2023).
3. Мдивани М., Хисамбеев Ш. и др. Проект Edutainme // Манифест о цифровой образовательной среде. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/> (дата обращения 16.05.2023).
4. Назаров М.М. Цифровое поколение двухтысячных: особенности медиапотребления // Информационное общество. – 2016. – Вып. 3. – С. 27–36.
5. Никифорова Т.И. Цифровая образовательная среда – основа информационного инструментария в профессиональной деятельности педагогов / Т.И. Никифорова, М.И. Шутикова, С.А. Бешенков // Преподаватель XXI век. 2023. № 1–1. С. 11–17. . URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50525706_35902688.pdf (дата обращения 12.06.2023).
6. Никифорова Т.И. Цифровая образовательная среда: стратегия использования и факторы развития / Т.И. Никифорова, М.И. Шутикова, С.А. Бешенков // Педагогическая информатика. 2021. № 1. С. 105–112.
7. Никифорова Т.И. Элементы искусственного интеллекта в структуре цифровой образовательной среды / Т.И. Никифорова, М.И. Шутикова, И.Н. Трубина // Педагогическая информатика. 2022. № 2. С. 189–194. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49389462> (дата обращения 08.06.2023).
8. Павлоцкий Г. Инновации и скорость изменения технологий // Deloitte. URL: <https://www2.deloitte.com/ru/pages/tax/articles/2017/grigorypavlotsky-about-innovations-and-tax-updates.html> (дата обращения 19.06.2023).
9. Почепцов Г.Г. Медиатизация и ее последствия для социального управления // Psyfactor. URL: <http://psyfactor.org/lib/media25.htm> (дата обращения 12.06.2023).
10. Пренски М. Аборигены и иммигранты цифрового мира // OnTheHorizon (MCB University

Press, Vol. 9 № 5, октябрь 2001). URL: <https://gimc.ru/content/statya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifrovogo-mira> (дата обращения 04.06.2023).

11. Робинсон С.К. Новый взгляд на систему образования // Теория и практика. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/1784-ser-ken-robinsonschitaet-cto-traditsionnoe-obrazovanie-ubivaet-kreativnost> (дата обращения 12.06.2023).
12. Фуко М. Власть и интеллектуалы // Философский штурм. URL: <http://philosophystorm.org/fuko-vlast-i-intellektualy> (дата обращения 12.06.2023).
13. Шапинская Е.Н. Модели властных отношений в образовательном пространстве современной России // Интелрос. – 2012. – № 4. – С. 24–38. – URL: <http://vkist.ru/mishele-fuko-volya-k-istine-potu-storonu-znaniya-vlasti-isek/index22.html> (дата обращения 10.06.2023).

TRANSFORMATIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE CONTEXT OF THE INTRODUCTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Leontyev S.P.

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

The article reflects the results of the research obtained through the use of analysis and generalization of data presented in scientific works of domestic and foreign authors, indicating the crisis of the education system, considered and justified by us as a conflict of educational practices. The aim of the work is to find a way to resolve the existing contradiction, expressed by the discrepancy between the knowledge transmitted in educational institutions and the skills required by the modern conditions of human activity of the «digital era». One of the effective ways to overcome obstacles to achieving high quality of educational services and training competitive specialists, we see in the redistribution of normalizing functions in the interacting teacher–student system with a change in the type of activity of both subjects of educational activity. Such activation is possible, in our opinion, due to the use of artificial intelligence capabilities in the educational process with the organization of personalized learning tools provided by them.

Keywords: education; pedagogical practices; digital technologies; artificial intelligence; students.

References

1. Dendev B. Information and communication technologies in education: monograph. – Moscow: UNESCO IITE, 2013. – 320 p. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/0> (accessed 20.06.2023).
2. Kolomiets Ya. Yu. The concept of «second oral» by U. Ong and the retribution of society through social networks in the XXI century // Questions of theory and practice of journalism. – 2017. – Т 6. – № 3. – PP. 418–429. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-vtoroy-ustnosti-u-onga-i-retraybalizatsiyaobschestva-posredstvom-sotsialnyh-setey-v-xxi-veke-chast-1> (accessed 17.05.2023).
3. Mdivani M., Hisambeevev Sh. and others. The Edutainme project // Manifesto about the digital educational environment. URL: <http://manifesto.edutainme.ru/> (accessed 16.05.2023).
4. Nazarov M.M. Digital generation of two thousandth: features of media consumption // Information Society. – 2016. – Issue 3. – pp. 27–36.
5. Nikiforova T.I. Digital educational environment – the basis of information tools in the professional activity of teachers / T.I. Nikiforova, M.I. Shutikova, S.A. Beshenkov // Teacher XXI century. 2023. № 1–1. pp. 11–17. . URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50525706_35902688.pdf (accessed 12.06.2023).
6. Nikiforova T.I. Digital educational environment: use strategy and development factors / T.I. Nikiforova, M.I. Shutikova,

- S.A. Beshenkov // Pedagogical Informatics. 2021. № 1. pp. 105–112.
7. Nikiforova T.I. Elements of artificial intelligence in the structure of the digital educational environment / T.I. Nikiforova, M.I. Shutikova, I.N. Trubina // Pedagogical informatics. 2022. № 2. pp. 189–194. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49389462> (accessed 08.06.2023).
 8. Pavlotsky G. Innovations and the speed of technology change // Deloitte. URL: <https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/tax/articles/2017/grigorypavlotsky-about-innovations-and-tax-updates.html> (accessed 19.06.2023).
 9. Pocheptsov G.G. Mediatization and its consequences for social management // Psyfactor. URL: <http://psyfactor.org/lib/media25.htm> (accessed 12.06.2023).
 10. Prensky M. Aborigines and immigrants of the digital world // OnTheHorizon (MCB University Press, Vol. 9 № . 5, October 2001). URL: <https://gimc.ru/content/statya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifrovogo-mira> (accessed 04.06.2023).
 11. Robinson S.K. A new look at the education system // Theory and practice. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/1784-serken-robinsonschitaet-cto-traditsionnoe-obrazovanie-ubivaet-kreativnost> (accessed 12.06.2023).
 12. Foucault M. Power and intellectuals // Philosophical assault. URL: <http://philosophystorm.org/fuko-vlast-i-intellektualy> (accessed 12.06.2023).
 13. Shapinskaya E.N. Models of power relations in the educational space of modern Russia // Intelros. – 2012. – № . 4. – pp. 24–38. – URL: <http://vkist.ru/mishele-fuko-volya-k-istine-po-tu-storonu-znaniya-vlasti-isek/index22.html> (accessed 10.06.2023).

Взаимосвязь развития исследовательских умений и сформированности навыков самообразования студентов: теоретический анализ

Лесковченко Оксана Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, физики и информатики, ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет»
E-mail: oksana_mihaylovna_r@mail.ru

Целью статьи является теоретическое обоснование связи исследовательских умений и навыков самообразования студентов, определение уровня развития способности самообразования и отношение к исследовательской деятельности студентов. В статье рассмотрены основные составляющие исследовательских умений и навыка самообразования, изложенные в научно-педагогической литературе, определены основные характеристики исследовательских умений, связанных с формированием навыка самообразования, описаны результаты констатирующего эксперимента по определению уровня способности к самообразованию студентов и личного отношения к исследовательской деятельности обучаемых. Научная новизна определяется пополнением теории компетентностного обучения и выделением связи основных способностей – исследовательских и самообразования будущего специалиста. Результат состоит в выделении аспектов проявления влияния развития исследовательских умений на формирование навыков самообразования, получении результатов эксперимента и выявлении основных противоречий по теме исследования.

Ключевые слова: исследовательские умения студентов, навыки самообразования студентов, вуз.

Введение

Указом Президента Российской Федерации 2022–2031 годы объявлены «Десятилетием науки и технологий» и одной из основных задач проведения мероприятия является «привлечение талантливой молодежи в сферу исследований и разработок» [20, с. 1]. Для преподавателей учебных заведений становится актуальным не только поиск талантливой молодежи, но и формирование исследовательских умений студентов в процессе обучения. Поиск нового, самостоятельное совершенствование всегда востребовано в среде профессионалов, студенты, способные не только решать поставленные перед ними задачи, но и видеть проблемы, выработать нестандартные решения, будут востребованы на рынке труда, поэтому формирование исследовательских умений является одной из ключевых задач при организации современного образовательного процесса.

Исследовательские умения проявляются через эффективную работу студентов с информацией, способность анализировать данные, делать выводы и их обосновывать. При формировании исследовательских умений студентов происходит развитие их мышления, в учебном процессе сильнее прослеживается способность к самостоятельному поиску информации, ее изучению, а также к критической оценке ее достоверности.

Исследовательские умения имеют непосредственное влияние на формирование навыков самообразования студентов. Чем лучше развиты исследовательские умения, тем больше возможности открыто для самостоятельного обучения и саморазвития. Студенты, обладающие такими умениями, более успешны в поиске информации, анализе и оценке её значимости. Они могут эффективно ориентироваться в большом объеме информации, выбирать наиболее релевантные материалы и использовать их для решения задач. Таким образом, формирование исследовательских умений играет важную роль в развитии навыков самообразования студентов при обучении, являющихся одной из главных целей образовательного процесса.

Литературный обзор

Проблема самообразования в вузе с дидактической и методической стороны нашла отражение в работах и исследованиях:

- У.А. Овезова, М.-Н. Л. Вагнер [14] рассматривают формирование самообразовательных

способностей через использование дистанционных, информационных технологий;

- А.А. Вакула, Е.Г. Плотникова представляют модель формирования готовности к самообразованию [2], С.А. Дьяченко рассматривает модель самообразования студента [5], а Д.Б. Конев модель формирования компетентности самообразования студента [9];
- Ю.А. Егорова, И.И. Сунгатуллин диагностировали способности студентов к самообразованию [6], Х.Э. Мамалова, З.М. Ахмадова определяют уровень готовности студентов к самообразованию [13];
- М.М. Горбачева рассматривает факторы, влияющие на эффективность самообразовательной деятельности студентов, в частности это «интегративный характер учебных задач» [4], Е.А. Глухова видит средством самообразования студентов использование межпредметных связей [3].

Актуальность формирования исследовательских умений в вузе подтверждается работами многих ученых, методистов, педагогов: А.И. Савенков в учебнике и практикуме [20] представляет теорию исследовательского обучения, раскрывает особенности исследовательского поведения и его использования в процессе обучения; с точки зрения А.И. Проценко средством развития исследовательских умений являются информационно-коммуникативные технологии, развитие происходит поэтапно, через мотивационно-подготовительный и демонстрационно-рефлексивный этапы [16]; педагоги Е.А. Кузнецова, И.С. Винникова отмечают, что формирование исследовательского навыка обучающихся возможно при реализации в учебном процессе взаимосвязи профильных дисциплин с методами моделирования и статистического анализа [11].

Опираясь на работы выше названных исследователей, мы также акцентируем внимание на значении связи исследовательских умений и навыков самообразования формируемых в процессе обучения и подчеркиваем недостаточную теоретическую разработанность этого вопроса при обучении математике студентов в отечественной дидактике и методике.

Материалы и методы

Задачи исследования: анализ психолого-педагогической, методической литературы по вопросам формирования и взаимосвязи исследовательских умений и навыков самообразования студентов, выявление аспектов проявления влияния развития исследовательских умений на формирование навыков самообразования; проведение констатирующего эксперимента направленного на определение уровня развития способности самообразования студентов первого курса, а также выявление отношения обучаемых к исследовательской деятельности.

Для решения указанных задач в статье применяются следующие методы исследования: анализ

научно-методической литературы по проблеме формирования исследовательских умений и навыков самообразования – для систематизации теоретических и эмпирических данных по теме исследования; описательный метод – для изложения аспектов влияния развития исследовательских умений на формирование навыков самообразования; экспериментальные методы – тестирование и опрос студентов для выявления интереса к исследовательской деятельности и уровня сформированности способности к самообразованию студентов – для определения противоречий по проблеме исследования.

Обсуждение и результаты

Развитие науки и техники, изменение жизненных обстоятельств определяет необходимость в пополнении знаний, методов и способов при выполнении профессиональной деятельности любым специалистом. Поэтому проблема формирования навыков самообразования студентов является важной на всех этапах обучения.

Согласно словаря самообразование определяется как «целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни» [13]. Для развития способности выполнять этот вид деятельности требуется сформировать умения и навыки самообразования, а некоторые исследователи подчеркивают важность формирования компетенции самообразования в процессе обучения студентов. Также наблюдается, что в структуре навыка самообразования исследователями выделяются компоненты, имеющие в названиях некоторые отличия и имеющие сходства по содержательному наполнению компонент. В результате анализа и обобщения работ методистов и педагогов таких как И.А. Кутняя [12], А.А. Вакула, Е.Г. Плотникова [2], С.В. Косарева [10], О.Д. Сальникова [18] отметим, что авторы выделяют компонент связанный с мотивацией (готовность и потребность в самообразовании, познавательный интерес, мотивация и другое); компонент относящийся к когнитивным аспектам (усвоенные знания, знание методов и средств самообразования); компонент отражающий организацию и регуляцию (планирование, навыки по поиску и анализу информации, контроль); компонент связанный с коммуникацией и оценкой (анализ, рефлексия, критичность, адекватная самооценка). Некоторые элементы навыка самообразования затрагивают характеристики, присущие для исследовательских умений.

В педагогическом словаре умение определяется как «освоенный способ выполнения действия на основе определенных знаний и под контролем сознания» [18, с. 30].

В работах исследователей приводятся различные способы действий или умения, которые относятся к исследовательским умениям. Так, по мне-

нию Н.Л. Калугиной, Д.А. Калугина, Р.Ю. Альбекова способность: сформулировать цель, анализировать проблему на основе систематизации, спланировать эксперимент и правильно провести измерения, обобщить и дать оценку результатам – являются компонентами исследовательских умений [8]. Аналогичного мнения придерживаются О.В. Калашникова, Г.И. Симонова дополняя составляющие исследовательских умений способностью постановки проблемы и умения демонстрации результатов исследования [7], а также Л.А. Одинцова, О.В. Борисенко дополняя компоненты исследовательских умений способностями нахождения рациональных методов решения проблемы и ошибок в рассуждениях [15].

Согласно работы Я.Г. Стельмах исследовательские умения состоят из нескольких групп: «диагностические умения» (способность структурировать информацию, четкость и точность речи, способность к планированию и принятию решений); «конструктивно-моделирующие» умения (способность переходить от частного к общему, умение работать с информацией, способность к прогнозированию); «верификационные» умения (способность оценки, корректировки информации, контроля и регуляции группового взаимодействия); «презентационные» (способность обобщать, делать выводы и представлять результаты исследования) [19].

Профессор А.И. Савенков придерживается мнения, что наблюдение за деятельностью обучаемых и выявление умений, относящихся к исследовательским, позволяет оценить исследовательские способности студентов [17].

Отметим, что рассмотренные составляющие исследовательских умений представляют собой набор способностей и умений, позволяющих студенту осуществлять поиск, анализировать и оценивать информацию, а также применять полученные знания в практической деятельности, что отражается на формировании и развитии навыков самообразования студента.

Влияние исследовательских умений на навыки самообразования проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, они помогают студенту эффективно проводить поиск необходимой информации. Умение составлять стратегию поиска и использовать различные информационные ресурсы (базы данных, библиотечные каталоги) позволяет быстро находить нужные материалы для изучения.

Во-вторых, исследовательские умения помогают студенту анализировать полученную информацию. Студент должен быть способен критически мыслить и оценивать достоверность и авторитетность различных источников. Также важно уметь отделять главное от второстепенного, делать выводы и формировать собственное мнение на основе полученных данных.

В-третьих, исследовательские умения способствуют развитию навыков самостоятельной работы студента. Самообразование требует от студента организации своего времени и планирова-

ния учебного процесса. Исследовательские умения развивают способность к постановке цели, а значит студент становится способен определить цели и задачи обучения, выбрать необходимые материалы для изучения и разработать план действий.

Также исследовательские умения способствуют развитию творческого мышления студента. При самообразовании студенту часто приходится решать нетипичные задачи, а также находить новые подходы к изучаемому материалу. Использование исследовательских методов позволяет стимулировать творческое мышление и применение инновационных подходов к образованию.

Подобное мнение обнаружено в работах У.А. Овезова, М.-Н. Л. Вагнер и белорусских коллег С.А. Вабищевич, Н.В. Вабищевич, исследователи пришли к выводу, что «путем внедрения педагогических стимулов и участия в научно-исследовательской деятельности» [1, с. 162] возможно формирование самообразовательной компетенции, а также «внедрение НИРС в образовательный процесс позволяет подготовить специалистов, обладающих качественно более высокими компетенциями: умением <...> заниматься самообразованием» [2].

Таким образом, развитие и использование исследовательских умений отражается на эффективности самообразования студентов.

Для рассмотрения проблемы связи исследовательских умений с навыками самообразования с практической стороны проведен констатирующий эксперимент, состоящий из тестирования и анкетирования студентов первого курса ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет». При помощи теста «Оценка способностей к саморазвитию и самообразованию» [8] определялся уровень сформированности самообразования у студентов. Как показали результаты обработки теста 73% студентов имеют показатели уровня способности к самообразованию ниже среднего и только 27% студентов имеют средний и чуть выше среднего уровень способности к самообразованию (рис. 1).



Рис. 1. Результаты тестирования

При этом приоритетным для 44% студентов является приобретение знаний, для 36% студентов это материальные ценности и для 20% студентов свободное времяпрепровождение. На основе самооценки выбирая наиболее развитое качество из трех получены приблизительно равные группы – 30% студентов считают, что обладают силой воли, 33% студентов выбрали «память» и 37% студентов относят себя к обязательным людям. В отношении к планированию 51% студентов высказал мнение о его бесполезности и 49% студентов планируют свою дальнейшую деятельность. Уверены в достижении своей цели 45% студентов, имеют некоторые сомнения, но настроены добиться цели 40% студентов и 15% студентов надеются на стечение обстоятельств и благосклонность судьбы.

Вместе с тестом студентам была предложена анкета для определения интереса и отношения к исследовательской деятельности обучаемых. Что такое исследовательская деятельность и какие виды деятельности к ней относятся не знает 6% студентов из опрашиваемых. 81% студентов отвечают, что не принимали участие в исследовательской деятельности. При этом 4% студентов заинтересованы и желают участвовать в исследованиях, 69% опрашиваемых выразили интерес, но не имеют времени для участия в исследованиях и 27% студентов указали на отсутствие интереса и желаниа к участию в исследовательской деятельности. К преимуществам участия в исследовательских проектах 30% респондентов относят получаемые знания и практический опыт, 61% опрашиваемых – расширение кругозора и межличностное общение, и 9% студентов не видят преимуществ. При анкетировании студенты отвечали на вопрос выясняющий мнение опрашиваемых о связи исследовательской деятельности и навыков самообразования, 27% респондентов подтверждают наличие связи и 73% студентов говорят о ее отсутствии.

Таким образом выявлены следующие противоречия:

- первое противоречие между: с одной стороны, требованиями государства и сложившейся обстановки в мире к сформированности исследовательских умений и навыков самообразования обучаемых, и с другой стороны отсутствием интереса и осознания студентами необходимости исследовательской деятельности и связи влияния развития исследовательских умений на навыки самообразования;
- второе противоречие между: повышающейся необходимостью способности саморазвития и самообразования студентов, и с другой стороны, как показал эксперимент, недостаточным уровнем сформированности навыков самообразования обучаемых;
- третье противоречие между наличием связи развития исследовательских умений с формированием навыков самообразования студентов, и с другой стороны отсутствием методического обеспечения и методической системы

формирования исследовательских умений при изучении математики в вузе.

Заключение

Исследовательские умения играют важную роль в развитии навыков самообразования студента. В процессе освоения новых знаний и навыков, студенту необходимы исследовательские умения по обработке и анализу информации из разных источников, оценки ее достоверность и применимость. Кроме того, исследовательские умения способствуют развитию самостоятельности студента. Участие в научных проектах или выполнение исследования требует от студента самостоятельности в поиске информации, планировании своей работы и организации времени, что в свою очередь относится к навыкам самообразования.

Теоретическое изучение вопроса связи исследовательских умений с навыками самообразования и констатирующий эксперимент выявили противоречия. Поэтому перспективой дальнейших исследований является разработка методического обеспечения, способствующего развитию исследовательских умений студентов, имеющих связь с навыками саморазвития при обучении математике.

Литература

1. Вабищевич С.А. Научно-исследовательская работа студентов как инновационная составляющая образовательного процесса // Высшая школа: проблемы и перспективы: сборник материалов XV Международной научно-методической конференции, Минск, 18 ноября 2021 года / Республиканский институт высшей школы. Минск: Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы». 2021. С. 183–186.
2. Вакула А.А. Модель формирования готовности к самообразованию курсантов в военном вузе // Фундаментальные исследования. 2013. № 10–6. С. 1329–1335; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32541> (дата обращения: 28.05.2023).
3. Глухова Е.А. Межпредметные связи как средство самообразования студентов в вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2010. 27 с.
4. Горбачева М.М. Факторы, способствующие результативности самообразовательной деятельности студентов вуза // Теоретические и прикладные вопросы лингвообразования: Сборник научных статей по результатам конференции Межвузовского научно-методического объединения, Кемерово, 22 мая 2020 года / Под редакцией Л.С. Зникиной. Кемерово: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2020. С. 8–19.
5. Дьяченко С.А. Модель развития самообразования студента в процессе обучения математикой

- тическим дисциплинам // Территория науки. 2015. № 5. С. 20–25.
6. Егорова Ю.А. Исследование способностей студентов к самообразованию и саморазвитию // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 8. С. 23–25.
 7. Калашникова О.В. Исследовательские умения студентов колледжа: характеристики и индикаторы сформированности // Гуманитарные науки. 2021. № 2 (54). С. 33–38.
 8. Калугина Н.Л. Исследование готовности студентов-бакалавров технического университета к деятельности по формированию исследовательских умений в процессе самостоятельной работы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 34–1. С. 98–104.
 9. Конев Д.Б. Педагогическая технология формирования компетентности самообразования студентов // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 9. С. 80–86.
 10. Косарева С.В. Самообразование: структура, функции // Филологическое образование в период детства. 2013. Т. 20. С. 228–231.
 11. Кузнецова Е.А. Реализация исследовательской деятельности при изучении дисциплин профессионального блока бакалаврами профиля «финансы и страхование» // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–1. С. 171–174.
 12. Кутняя И.А. Развитие умений самообразования у студентов при обучении химии в техническом вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Москва. 2013. 22 с.
 13. Мамалова Х.Э. Формирование готовности студентов педагогического вуза к самообразованию средствами дистанционных образовательных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69–4. С. 172–175.
 14. Овезова У.А. Формирование навыков самообразовательной деятельности студентов в условиях дистанционного образования / У.А. Овезова, М.-Н. Л. Вагнер // МНКО. 2021. № 2 (87). С. 160–162.
 15. Одинцова Л.А. Организация исследовательской деятельности студентов как фактор освоения профессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 44.
 16. Проценко А.И. Развитие исследовательских умений студентов средствами ИКТ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 3 (март). С. 57–68. URL: <http://e-koncept.ru/2020/201021.htm>. (дата обращения: 28.05.2023).
 17. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1: учебник и практикум для вузо. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 232 с.
 18. Сальникова О.Д. Педагогическая модель развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 6–1. С. 70–77.
 19. Стельмах Я.Г. Активизация исследовательской деятельности студентов при изучении математики // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2014. № 1 (21). С. 166–173.
 20. Указ Президента Российской Федерации от 25.04.2022 № 231 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий» URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204250022?index=2>. (дата обращения: 28.05.2023).

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS AND THE FORMATION OF STUDENTS' SELF-EDUCATION SKILLS: THEORETICAL ANALYSIS

Leskovchenko O.M.
Kerch State Marine Technological University

The purpose of this article is to theoretically substantiate the connection between research skills and self-education skills of students, to determine the level of development of self-education ability and attitude towards students' research activities. The article examines the main components of research skills and self-education skills, set out in scientific and pedagogical literature, identifies the main characteristics of research skills associated with the formation of self-education skills, and describes the results of an ascertaining experiment to determine the level of students' self-education ability and personal attitude to the students' research activities. Scientific novelty is determined by the replenishment of the theory of competency-based training and the identification of the connection between the main abilities – research and self-education of the future specialist. The result consists in highlighting aspects of the influence of the development of research skills on the formation of self-education skills, obtaining the results of the experiment and identifying the main contradictions on the research topic.

Keywords: research skills of students, self-education skills of students, university.

References

1. Vabishevich S.A. Research work of students as an innovative component of the educational process // Higher school: problems and prospects: Collection of materials of the XV International Scientific and Methodological Conference, Minsk, November 18, 2021 / Republican Institute of Higher Education. Minsk: State Educational Institution "Republican Institute of Higher Education". 2021. pp. 183–186.
2. Vakula A.A. Model of formation of readiness for self-education of cadets in a military university // Fundamental research. 2013. No. 10–6. PP. 1329–1335; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32541> (date of application: 05/28/2023).
3. Glukhova E.A. Interdisciplinary connections as a means of self-education of students at the university: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Chelyabinsk, 2010. 27 p.
4. Gorbacheva M.M. Factors contributing to the effectiveness of self-educational activities of university students // Theoretical and applied issues of language education: A collection of scientific articles based on the results of the conference of the Interuniversity Scientific and Methodological Association, Kemerovo, May 22, 2020 / Edited by L.S. Znikina. Kemerovo: Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev, 2020. pp. 8–19.
5. Dyachenko S.A. Model of student self-education development in the process of teaching mathematical disciplines // The territory of science. 2015. No. 5. pp. 20–25.
6. Egorova Yu.A. Research of students' abilities to self-education and self-development // International Journal of Experimental Education. 2010. No. 8. pp. 23–25.

7. Kalashnikova O.V. Research skills of college students: characteristics and indicators of formation // Humanities. 2021. No.2 (54). pp. 33–38.
8. Kalugina N.L. The study of the readiness of bachelor students of the Technical University to work on the formation of research skills in the process of independent work // Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology. 2013. No. 34–1. pp. 98–104.
9. Konev D.B. Pedagogical technology of formation of students' self-education competence // Successes of the humanities. 2020. No. 9. pp. 80–86.
10. Kosareva S.V. Self-education: structure, functions // Philological education during childhood. 2013. Vol. 20. pp. 228–231.
11. Kuznetsova E.A. Implementation of research activities in the study of disciplines of the professional block by bachelors of the profile "finance and insurance" // Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 78–1. pp. 171–174.
12. Kutnyaya I.A. Development of self-education skills among students when teaching chemistry at a technical university: abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow. 2013. 22 p.
13. Mamalova H.E. Formation of readiness of pedagogical university students for self-education by means of distance educational technologies // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 69–4. pp. 172–175.
14. Ovezova U.A. Formation of skills of self-educational activity of students in the conditions of distance education / U.A. Ovezova, M.-N. L. Wagner // MNKO. 2021. № 2 (87). С. 160–162.
15. Odintsova L.A. Organization of students' research activity as a factor of mastering professional competencies // Modern problems of science and education. 2019. No. 2. p. 44.
16. Protsenko A.I. Development of students' research skills by means of ICT // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2020. No. 3 (March). pp. 57–68. URL: <http://e-koncept.ru/2020/201021.htm>. (date of application: 28.05.2023).
17. Savenkov A.I. Pedagogy. Research approach in 2 hours Part 1: textbook and workshop for higher education institutions. 2nd ed., ispr. and add. Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. 232 p.
18. Salnikova O.D. Pedagogical model of self-education competence development among undergraduate students // Pedagogical journal. 2020. Vol. 10, No. 6–1. pp. 70–77.
19. Stelmakh Ya.G. Activation of students' research activities in the study of mathematics // Vestn. Sam. gos. tech. un-ta. Ser. Psychological and pedagogical sciences. 2014. No.1 (21). pp. 166–173.
20. Decree of the President of the Russian Federation No. 231 dated 04/25/2022 "On the announcement of the Decade of Science and Technology in the Russian Federation" URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204250022?index=2>. (accessed: 05/28/2023).

Педагогические кадры для эффективной опережающей профессиональной подготовки

Лыкова Екатерина Валерьевна,

аспирант, кафедра ФИРО, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
E-mail: lykova.ev@hmtprk.ru

В последнее время в научном массиве все чаще встречается мнение о необходимости учета концепции опережающей подготовки при модернизации образовательных систем. Подготовка кадров должна осуществляться с учетом будущих перспектив инновационного развития. Опережающие образовательные системы должны обеспечивать функционирование инновационных структур бизнеса, науки, образования, промышленности и государственного управления. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что понятие «педагогические кадры опережающей профессиональной подготовки» следует существенно расширить. Во-первых, в их число входят, собственно, педагоги, обладающие набором современных и актуальных компетенций. Во-вторых, преподавание «на опережение» может осуществляться и в рамках корпоративных структур, где функцию педагогов будут выполнять коллеги, руководители и приглашенные эксперты. В-третьих, рост удельного веса самообучения и саморазвития позволяет говорить, что педагогами для самих себя должны стать сами обучаемые. В-четвертых, сферу опережающей подготовки следует расширить на систему школьного образования путем наращивания объемов профориентационной работы со школьниками, а также посредством привлечения практикующих специалистов в качестве преподавателей и консультантов по карьере.

Ключевые слова: опережающая профессиональная подготовка, педагог, педагогика, инновация, инновационное развитие.

По данным на 2019 г. в мире насчитывалось более 93,7 млн педагогов: 11,6 млн учителей начальных классов; 32,6 млн учителей средних и старших классов; 49,5 млн педагогов ссузов и вузов [9]. Согласно официальным данным Федеральной службы государственной статистики, в России насчитывается 1,25 млн педагогов школ, 625 тысяч воспитателей детских садов, 213 тысяч педагогов дополнительного образования, 156 тысяч мастеров и преподавателей ссузов, 179 тысяч вузовских педагогов [5].

Роль педагогических кадров в развитии общества и экономики невозможно недооценить. Педагоги и методисты играют важнейшую роль в повышении качества человеческого капитала, который, в свою очередь, является ключевым фактором для устойчивого развития общества и экономики.

Во-первых, педагогические кадры способствуют развитию навыков и компетенций будущих рабочих и специалистов. Обучение в образовательных учреждениях обеспечивает национальную экономику страны необходимыми объемами квалифицированных кадров, что влияет на производительность и конкурентоспособность отраслей народного хозяйства. Высокообразованные работники получают более высокие заработные платы и имеют более высокую производительность труда, что также благоприятно сказывается на экономическом росте.

Во-вторых, педагоги играют ключевую роль в инновационном развитии государств. Педагоги способствуют развитию интеллектуальных способностей студентов – они не только передают знания, но и стимулируют развитие критического мышления, аналитических навыков и творчества. Они обучают студентов не только существующим знаниям, методам, компетенциям, но и поощряют проведение собственных исследований, выработку и внедрение инноваций, что в конечном итоге способствует активизации инновационного вектора развития государства и обеспечивает общестрановой экономической рост.

Кроме того, именно педагоги – преподаватели, методисты, авторы учебных пособий, функционеры системы образования, руководители школ и профессиональных учебных учреждений – институционализируют всю национальную образовательную систему. Педагоги разрабатывают образовательные программы, курсы и учебные материалы. Подобный обучающий и нормативный контент выступает основой для внедрения, систематизации и обеспечения единообразия образовательных практик.

Общественная значимость педагогического труда может быть подтверждена, помимо прочего, тем, что педагоги не только обучают, но и помогают школьникам и студентам адаптироваться к полноценному функционированию в обществе. Педагоги формируют социальные навыки, самоуважение и уверенность, что важно для успешной интеграции в социум. Образование, полученное благодаря педагогическим кадрам, формирует гражданские ценности и жизненную позицию. Образованные граждане более склонны к участию в общественной жизни и решению социальных проблем, что в целом способствует консолидации и развитию общества. Безусловно, педагогические кадры содействуют формированию и трансляции культурных и моральных констант.

Все вышесказанное актуализирует вопрос о том, какими профессиональными качествами должны обладать педагоги для того, чтобы реализовывать описанные выше социально-экономические функции. Профессиональные качества педагога являются ключевыми предпосылками успешного образовательного процесса и эффективного воспитания и обучения.

Анализ современной литературы по вопросам актуальных компетенций и профессионально важных качеств (ПВК) педагогов позволяет говорить о следующих характеристиках эффективного педагога (Таблица 1).

Большинство из вышеперечисленных компетенций и качеств соотносятся с одной из наиболее актуальных педагогических концепций последнего десятилетия – **концепцией опережения**. Идея об опережении (опережающей подготовке кадров) возникла на фоне шестого технологического уклада, индикаторы которого наблюдаются сегодня во многих развитых странах мира [6, с. 12].

Опережающие образовательные системы должны обеспечивать функционирование инновационных структур бизнеса, науки, образования, промышленности и государственного управления. Причиной появления концепции опережения можно назвать осознание того, что ключевым барьером для имплементации нового технологического уклада является отнюдь не финансовые или технологические ограничения, а неадекватность существующей институциональной образовательной структуры. Подготовка кадров должна осуществляться с учетом будущих перспектив инновационного развития – тогда как в традиционной системе обучения учащиеся ссузов и вузов, как правило, получают устаревшие знания и компетенции. Даже если на момент выпуска из учебного учреждения эти знания и умения будут актуальными, то уже через 5–10 лет (а в инновационных отраслях – 1–2 года) их потребуются обновить, а иногда – полностью заменить новыми.

Таким образом, опережающая подготовка рассматривается как процесс подготовки специалистов, учреждений образования, коммерческих и некоммерческих структур к будущим вызовам и возможностям новой эпохи. Опережающая под-

готовка подразумевает разработку навыков, знаний и стратегий, которые могут быть релевантными в будущем или набирают актуальность уже в момент обучения.

Таблица 1 Компетенции и профессионально важные качества педагогов

Компетенции/ ПВК	Содержание
Педагогическая компетентность	Способность педагога проявлять глубокое знание предметной области и образовательных методик, что позволяет ему эффективно передавать знания и стимулировать интеллектуальное развитие учащихся.
Профессиональная рефлексия	Педагог должен обладать способностью анализа и самооценки качества собственной педагогической практики. Педагог должен быть способен систематически переосмысливать личностный и профессиональный опыт и принимать меры для постоянного развития ПВК.
Адаптивность и дифференцированный подход	Педагог должен быть способен адаптироваться к разнообразным потребностям и способностям учащихся, изменениям среды, варьировать учебные материалы и методики обучения.
Эмпатия и навыки межличностного общения	Педагог должен обладать способностью понимать эмоциональные и когнитивные потребности обучающихся, формировать благоприятные условия для эффективной коммуникации, социализации и воспитания.
Системность мышления	Педагогическая деятельность требует понимания взаимосвязи между образовательными целями, содержанием и методами обучения, а также взаимосвязью компонентов образовательной среды с компонентами и спецификой рынка труда. Системность мышления, кроме того, выражается в способности обеспечить логичную и последовательную структуру учебного процесса.
Этичность	Педагог должен соблюдать высокие стандарты профессиональной этики, включая уважение к личности учащихся, соблюдение конфиденциальности, обеспечение равенства участников образовательного процесса.
Инновативное мышление	Педагог должен быть готов ко внедрению новых образовательных технологий и методов, соответствующих современным реалиям. Педагог должен быть заинтересован в анализе изменений принципов функционирования социально-экономических систем, отслеживать ключевые достижения научно-технического прогресса.

Примечание: собственная разработка по данным [4]; [7]; [8]

Кроме того, опережающую подготовку можно понимать как развитие адаптивных и гибких способностей, которые позволяют специалисту быстро реагировать на изменения в окружающей среде. Безусловно, формирование адаптивных компетенций имеет огромное значение в современном обществе и экономике. Адаптивные

компетенции представляют собой набор навыков и способностей, которые позволяют эффективно «встраиваться» в новые реалии профессиональной деятельности. Люди с адаптивными компетенциями способны быстрее осваивать новые навыки и применять их в профессиональной практике.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов опережающей подготовки является **практика корпоративного обучения**. В научном массиве все чаще встречается мнение о том, что организации должны быть «самообучающимися». Опережение как педагогическая концепция наиболее эффективно встраивается в производственные практики, ведь именно предприятия в первую очередь испытывают на себе влияние инноваций. Самообучающаяся организация – это корпоративная структура, (1) которая систематически проводит обучающие мероприятия и поощряет обучение в целом; (2) в которой принято делегировать полномочия подчиненным; (3) в которой реализуется активный обмен информацией с внешней средой с целью последующего внесения изменений в производственные процессы и процессы управления; (4) в которой осуществляется мониторинг опыта других компаний и организаций; (5) в которой принято прибегать к методам группового обсуждения проблем и поиска решений [6, с. 14]. Как можно догадаться из приведенного выше перечня, специалисты в таких компаниях будут склонны к постоянному развитию и самосовершенствованию, учась у своих конкурентов, коллег, руководителей. При этом не исключаются практики организованного корпоративного обучения. В таком контексте корпоративное обучение выступает одной из оптимальных форм организации профессионально-педагогической практикоориентированной среды.

В связи с вышесказанным возникает вопрос – кого именно считать педагогом? Корпоративное обучение проводится экспертами из соответствующей области, руководителями подразделений, опытными специалистами. Кроме того, специалисты нового поколения априори адаптивны и умеют самообучаться, выступая, таким образом, педагогами для самих себя. Все это коренным образом меняет представление о сущности педагогической деятельности.

В рамках традиционной педагогической парадигмы педагог выступает транслятором «готового» массива знаний, а обучающиеся – пассивными реципиентами. В этом, можно сказать, и заключается основной недостаток конвенциональных образовательных систем. В условиях инновационного развития производства «готового знания» не существует – оно появится позже или только начинает формироваться. Специалисты, работающие в компаниях, должны уметь реагировать на тенденции, научные открытия и определять, какие из них представляют собой перспективное поле деятельности для компании. Выбрав перспективную технологию, специалист обучается ей – как правило, в коллективной форме. По мнению некоторых исследователей, в таком контексте

можно наблюдать синергетический эффект, достигаемый «в процессе коллективного проектирования и выполнения комплексных программ» [6, с. 16]. В ряде публикаций можно также встретить точку зрения о том, что будущими триггерами инновационного развития общества станут т.н. «эволюционные ячейки» – объединения заинтересованных людей, группы сотрудников компании – самообучающихся и обучающих других.

Все вышесказанное, тем не менее, не снижает значимости существующих образовательных структур – школ, ссузов, вузов, учреждений последипломной подготовки. В частности, исследователи говорят о том, что опережение не должно восприниматься как прерогатива корпоративных обучающих программ. **Акцент на опережении должен присутствовать уже на уровне школьного обучения**, ведь от выбранной в школе профессиональной траектории напрямую зависит специфика карьерного пути и успешность специалиста.

Школьные учителя, таким образом, также должны обладать адаптивными компетенциями и учитывать концепцию опережения в своем профессиональном становлении и поддержании квалификационного уровня [2, с. 255]. Школьный педагог, который имеет необходимый инновационный опыт образовательной и профессиональной деятельности, сможет содействовать личностному самоопределению учащихся. Возможно, в этом контексте будет уместным отметить необходимость привлечения практикующих специалистов на позиции преподавателей в школы, ссузы и вузы. Таким образом возможно сократить разрыв между теорией, преподаваемой в образовательном учреждении, и профессиональной практикой, с которой сталкивается молодой специалист при первом трудоустройстве.

На сегодняшний день большинство учащихся при выборе индивидуальной траектории развития не имеют осознанной личностной позиции. В многом это обусловлено возрастом, а во многом – отсутствием достаточного объема профориентационных мероприятий в школах. Учащиеся, выбравшие себе будущую профессию, зачастую не встречали ни одного из ее представителей и только примерно представляют себе действительную сущность будущей специальности. Вокруг каждой из профессий в сознании общественности зафиксирован определенный стереотипный ареал ассоциаций – положительных или отрицательных [1, с. 83]. Именно эти ассоциации в конечном итоге становятся основаниями для принятия решений о будущей профессии. Оптимистичные представления закреплены на сегодняшний день в отношении программистов-разработчиков, финансистов, предпринимателей, отрицательные – в отношении врачей и учителей (изматывающий, но низкооплачиваемый труд). Реальные уровни заработной платы, спектр должностных обязанностей, условия трудовой деятельности – все это выпускник ссуза или вуза узнает уже при поступлении на работу. При этом немногие знают, что

многие профессии, которые сегодня пользуются популярностью, могут исчезнуть или, по крайней мере, утратить востребованность уже по завершении специального или высшего учебного учреждения. Таким образом, об опережении в школах речи, конечно же не идет.

Следует также отметить, что школьники, которые не могут поступить в вуз – по причине слабой успеваемости, дистанции от дома, нехватки средств на обучение – поступают в ссузы. Такой путь в массовом сознании и в сознании множества абитуриентов во многом воспринимается как заведомо проигрышный. Тем не менее, как показывает практика, в ближайшем будущем будут востребованы многие рабочие специальности нового поколения – «мехатроник», «мобильный робототехник», «оператор беспилотных летательных аппаратов», «специалист по аддитивным технологиям», «техник по композитным материалам», «техник по обслуживанию роботизированного производства» [3, с. 139]. Положение таких специалистов будет, можно предположить, более благоприятным, чем тех, кто выбрал «уважаемую» профессию с переизбытком кадров на рынке и невозможностью трудоустройства (зачастую такое происходит со специалистами юридических специальностей, менеджерами, архитекторами).

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что понятие «педагогические кадры опережающей профессиональной подготовки» следует существенно расширить. Во-первых, в их число входят, собственно, педагоги, обладающие набором современных и актуальных компетенций. Во-вторых, преподавание «на опережение» может осуществляться и в рамках корпоративных структур, где функцию педагогов будут выполнять коллеги, руководители и приглашенные эксперты. В-третьих, рост удельного веса самообучения и саморазвития позволяет говорить, что педагогами для самих себя должны стать сами обучаемые. В-четвертых, сферу опережающей подготовки следует расширить на систему школьного образования. Это можно сделать путем наращивания объемов профориентационной работы со школьниками, а также посредством привлечения практикующих специалистов в качестве преподавателей и консультантов по карьере.

Литература

1. Адольф, В.А. Подготовка педагога к работе по личностному самоопределению старшеклассников / В.А. Адольф // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – № 1. – С. 82–86.
2. Андрюхина, Л.М. Педагогическое исследование уровня владения педагогами среднего профессионального образования перспективными компетенциями / Л.М. Андрюхина, С.С. Венков, С.А. Днепров, О.М. Устьянцева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 254–264.
3. Гильмеева, Р.Х. Обеспечение системы профессионального роста педагога на основе международных требований к подготовке кадров / Р.Х. Гильмеева // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 5 (105). – С. 137–142.
4. Нуриев, Н.К. Проблема разработки среды опережающего обучения / Н.К. Нуриев, Л.Н. Журбенко, С.Д. Старыгина // ОТО. – 2009. – № 2. – С. 356–368.
5. Сколько в России учителей и врачей // Информационный портал «Маяк». – 2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mayak-sbor.ru/news/society/skolko_v_rossii_uchiteley_i_vrachey/. – Дата доступа: 13.09.2023.
6. Чистоусов, В.А. Внутрифирменная подготовка педагогов в контексте стратегии опережающего развития / В.А. Чистоусов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 1 (21). – С. 11–18.
7. Харланова, Е.М. Научно-методическое обеспечение конфликтологической подготовки будущих педагогов: проактивное моделирование / Е.М. Харланова, Н.А. Соколова, С.В. Рослякова // ПНиО. – 2020. – № 5 (47). – С. 102–121.
8. Шарова, Н.Н. Результаты опережающей подготовки будущего педагога к реализации цифровых образовательных взаимодействий / Н.Н. Шарова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 4 (40). – С. 106–114.
9. Teacher data: SDG indicators and other sources. – 2023. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teachertaskforce.org/what-we-do/Knowledge-production-and-dissemination/data-teachers#:~:text=Teacher%20data%3A%20SDG%20indicators%20and,AND%2013.1%20IN%20TERTIARY%20EDUCATION.> – Дата доступа: 13.09.2023.

TEACHING STAFF FOR EFFECTIVE ADVANCED PROFESSIONAL TRAINING

Lykova E.V.

Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (RANEPA)

Recently, in the scientific community, there is an increasingly common opinion about the need to take into account the concept of advanced training when modernizing educational systems. Personnel training should be carried out taking into account future prospects for innovative development. Advanced educational systems must ensure the functioning of innovative structures of business, science, education, industry and public administration. The conducted research allows us to conclude that the concept of “teaching personnel of advanced professional training” should be significantly expanded. Firstly, their number includes, in fact, teachers who have a set of modern and relevant competencies. Secondly, “proactive” teaching can also be carried out within corporate structures, where the function of teachers will be performed by colleagues, managers and invited experts. Thirdly, the growing share of self-learning and self-development allows us to say that students themselves should become teachers for themselves. Fourthly, the scope of advanced training should be expanded to the school education system by increasing the volume of career guidance work with schoolchildren, as well as by attracting practicing specialists as teachers and career consultants.

Keywords: advanced professional training, teacher, pedagogy, innovation, innovative development.

References

1. Adolf, V.A. Preparing a teacher for work on personal self-determination of high school students / V.A. Adolf // *Izv. Sarat. University of Nov. ser. Ser. Acmeology of education. Developmental psychology*. – 2016. – No. 1. – pp. 82–86.
2. Andryukhina, L.M. Pedagogical study of the level of mastery of advanced competencies by teachers of secondary vocational education / L.M. Andryukhina, S.S. Venkov, S.A. Dneprov, O.M. Ustyantseva // *Pedagogical education in Russia*. – 2016. – No. 12. – pp. 254–264.
3. Gilmeeva, R. Kh. Providing a system for the professional growth of teachers based on international requirements for personnel training / R. Kh. Gilmeeva // *Bulletin of ChSPU im. AND I. Yakovleva*. – 2019. – No. 5 (105). – pp. 137–142.
4. Nuriev, N.K. The problem of developing an advanced learning environment / N.K. Nuriev, L.N. Zhurbenko, S.D. Starygina // *OTO*. – 2009. – No. 2. – pp. 356–368.
5. How many teachers and doctors are there in Russia // Information portal “Mayak”. – 2022. [Electronic resource]. – Access mode: https://mayaksbor.ru/news/society/skolko_v_rossii_uchiteley_i_vrachey/. – Access date: 09/13/2023.
6. Chistousov, V.A. In-house training of teachers in the context of the strategy of advanced development / V.A. Chistousov // *Professional education in Russia and abroad*. – 2016. – No. 1 (21). – pp. 11–18.
7. Kharlanova, E.M. Scientific and methodological support for conflictological training of future teachers: proactive modeling / E.M. Kharlanova, N.A. Sokolova, S.V. Roslyakova // *PNIO*. – 2020. – No. 5 (47). – P. 102–121.
8. Sharova, N.N. Results of advanced training of a future teacher for the implementation of digital educational interactions / N.N. Sharova // *Professional education in Russia and abroad*. – 2020. – No. 4 (40). – pp. 106–114.
9. Teacher data: SDG indicators and other sources. – 2023. [Electronic resource]. – Access mode: <https://teachertaskforce.org/what-we-do/Knowledge-production-and-dissemination/data-teachers#:~:text=Teacher%20data%3A%20SDG%20indicators%20and,AND%2013.1%20IN%20TERTIARY%20EDUCATION>. – Access date: 09/13/2023.

Современное состояние профессиональной подготовки студентов творческих направлений в области фотоискусства в высшей школе

Никитенко Алла Викторовна,

преподаватель кафедры фотографии и народной художественной культуры, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения» (СПбГИКИТ)
E-mail: allana.nikitenko@gmail.com

Поскольку проблемы в области высшего профессионального образования становятся все более актуальными, исследования и анализ подходов к подготовке будущих специалистов в области фотоискусства становятся более востребованными.

В статье рассматривается современное состояние профессиональной подготовки студентов в рамках реализации программ бакалавриата по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура» (программа: Руководство студиями кино-, фото-, видеотворчества) и магистратуры по направлению подготовки 51.04.02 «Народная художественная культура» (программа: Фотоискусство). Обозначены современные тенденции развития и основные ключевые проблемы в исследуемой области.

Автор выделяет три ключевых учебных заведения, предлагающих программы обучения в рамках сферы фотоискусства: ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения» (бакалавриат и магистратура), ФГБОУ ВО «Московский государственный университет культуры и искусств» (бакалавриат) и ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры» (бакалавриат).

Представленное в статье исследование строится как на теоретическом базисе, в основе которого работы таких исследователей, как С.А. Вельская, А.А. Гук, А.Г. Казакова, Н.Ф. Хилько, Т.В. Христидис и т.д. Так и на анализе практической составляющей учебного процесса трёх, обозначенных автором высших учебных заведений, ведущих активную работу по реализации программ высшего профессионального образования в области фотоискусства.

Ключевые слова: фотоискусство, высшее образование, педагогические тенденции, профессиональная подготовка, обучение фотографии.

Введение

В нашей стране непрерывно происходят изменения в различных социальных сферах общества, которые требуют современных методологических подходов к профессиональной подготовке студентов творческих направлений в области фотоискусства, а также оценки качеств будущих и текущих специалистов в данной сфере.

Фотография была передовой технологией визуализации второй половины двадцатого столетия, радикально новым средством записи и отображения мира. Начало развития разнообразия каналов фотографии наблюдалось во второй половине XX столетия и усилилось во время перехода к цифровизации в 1970–1980-х гг., что привело к эволюции процесса становления фотографии, в том числе и как образовательного процесса, в России и за рубежом. Развитие каналов распространения вызывалось определенными факторами и причинами. На протяжении всего двадцатого столетия значение фотографии менялось от чего-то редкого, необычного и дорогого, до признания фотографии источником, полноценным документом и предметом искусства.

Теоретические основы

В 21 веке фотография развивается под непосредственным влиянием развития постиндустриального человеческого знания. В то же время любительское творчество показывает и видоизменяет представление о реальном сообществе и окружающей среде, превращая произведение в «настоящую» модель существующей системы. Сегодня любительская фотография – это не только форма общения, но и самостоятельный вид искусства. В то же время процесс развития техники формирует понимание как самой сущности визуального творчества, так и образной изобразительно-знаковой системы визуальной коммуникации в целом. В свою очередь, высшее профессиональное образование в области фотоискусства, с одной стороны вобрало в себя лучшие образчики опыта прошлых лет из любительской области, с другой стороны представлено в списке классификатора специальностей высшего профессионального образования лишь двумя направлениями: бакалавриат по направлению подготовки 51.03.02 «Народная художественная культура» (программа: Руководство студиями кино-, фото-, видеотворчества) и магистратура по направлению подготовки 51.04.02 «Народная художественная культура» (программа: Фотоискусство)[1].

В современности снова приобретает актуальность такое явление, как детские и молодежные студии фототворчества, которые, в свою очередь, осуществляют как образовательную, так и воспитательную деятельность, в связи с чем повышается актуальность такого вопроса, как повышение качества профессионального образования руководителей таких студий и клубов. Сейчас, руководители таких студий стараются не только осуществлять функции педагога, которые заключаются в воспитании и передаче учащимся знаний и навыков, но и при этом сохранить собственный интерес и потенциал в данной сфере творчества, чем мотивируют собственных учеников и вдохновляют их, выступая для них как пример для подражания. Исходя из этого, следует отметить, что в процессе подготовки таких специалистов надо уделить внимание не только ознакомлению их с такими вопросами, как особенности воспитания и обучения, но и с понятиями о природе творчества как такового, а также, особенностям развития таких показателей, как воображение, креативность и др.

Однако стоит отметить и существующую проблему в этой сфере, которая заключается в недостаточной исследовательской базе касательно вопроса подготовки таких специалистов.

Если обратиться к диссертации Н.Ф. Хилько [2], то можно обратить внимание, что в процессе изучения вопроса он высказывает такое мнение, что процесс развития способностей в сфере фотоискусства во многом зависит от уникальных свойств характера каждого отдельно взятого ученика, а также от условий, в которых осуществляется его творческая деятельность. Если рассматривать такое понятие, как способности к фототворчеству, которое упоминается автором, то можно заметить, что под этим понятием подразумевается взаимосвязь таких понятий и явлений, как восприятие и деятельность, по отношению, в данном случае, к окружающему миру посредством фотографии.

Помимо прочего, автор отмечает, что при рассмотрении вопроса личностных качеств, которые оказывают непосредственное влияние на деятельность человека, посвящающего свою деятельность фотографии, как интеллектуальные способности, нравственные, а также мировоззренческие, которые должны в относительно равной степени присутствовать в таких личностях. Помимо прочего Хилько выделяет также определенный перечень способностей, среди которых есть такие, как фотографическая интуиция, под которой подразумевают способность быстро и точно оценивать композицию, экспозицию и другие аспекты фотографии, основываясь на опыте и интуитивном понимании эстетических принципов, фотохудожественная комбинаторика, олицетворяющая процесс создания фотографии, который включает в себя выбор и сочетание различных элементов, таких как свет, цвет, композиция и технические параметры, для достижения желаемого эффекта, визуальная подвижность, которая представляет собой способность изображения вызывать ощу-

щение движения или изменения взгляда зрителя и др.

Если же обращаться к мнению С.А. Вельской и А.А. Гука, то можно увидеть, что они считали, что современное образование в России представляется тремя уровнями [3], в которых первый является начальным, представленным техническими училищами, второй – образованием в рамках колледжей, а третий – высшее образование. Далее рассмотрим каждый из этих уровней немного подробнее.

Первый уровень, как указано выше, представлен в рамках училищ, которые, по большому счету, дают общие технические навыки, применяемые, зачастую, в рамках создания фотографий на документы и т.п. Обучение на данном уровне длится один год. Учитывая современные технологические тенденции, то есть вероятность, что в скором времени данные навыки станут не востребованными в виду повсеместного использования фотокабин. В связи с этим можно заключить, что специалисты в сфере фотографии должны задуматься о переходе на второй и третий уровень, в связи с недостаточными знаниями и навыками, которые им может предложить данный уровень.

Если рассматривать второй уровень, который подразумевает среднее профессиональное образование, то можно сказать, что в его рамках присутствует ознакомление с различными основами касающихся фотографии, как технической направленности, так и исторической и других, а средняя продолжительность такого обучения составляет 3–4 года. Если обращаться к мыслям авторов, то они отмечают, что образование на данном уровне имеет такие недостатки, как неопределенность, а выпускники таких учебных заведений постфактум, зачастую трудоустраиваются на вакансии относящимися к СМИ или же в сферу образования младшего возраста, где все же, не мало важно отметить, присутствует спрос в кадрах такого разряда [3]. Также можно отметить, что данный уровень является, пожалуй, наиболее распространенным.

При рассмотрении третьего уровня, который, как и было указано выше, олицетворяется высшим профессиональным образованием, то, можно отметить, что в рамках этого уровня образование в большей степени направлено на творческую деятельность обучающихся и выпускников, а в рамках его существуют несколько видов подготовки, если обращаться к уровню бакалавриата, то это 51.03.02 «Народная художественная культура» (программа: Руководство студиями кино-, фото-, видеотворчества) и магистратура по направлению подготовки 51.04.02 «Народная художественная культура» (программа: Фотоискусство). Мы намеренно обозначили названия направлений подготовки и программ, во-первых, чтобы заострить внимание на статусе фотографического образования и, во-вторых, чтобы вникнуть в суть квалификаций, присваиваемых выпускникам.

Можно отметить тот факт, что данный уровень является наиболее востребованным и приоритет-

ным среди абитуриентов имеющих среднее общее образование, в виду наиболее направленного обучения, которое затрагивает в своих рамках множество различных его сфер, как технических, так и творческих, исторических и т.д. Следовательно, позволяет выпустить специалиста гораздо более высокой квалификации и уровня знаний и навыков.

Если рассматривать дальнейшую профессиональную деятельность выпускников высших учебных заведений по данному профилю подготовки, то можно определить, что выпускники уровня бакалавриата, преимущественно, трудоустраиваются в качестве руководителей и педагогов студий и других заведений, направленных на образование и воспитание в сфере фотографий. Если же говорить о выпускниках более высокого уровня (магистратура) то ориентация таких специалистов представляется более размытой для определения.

Научно-исследовательский дизайн

Среди высших учебных заведений, которые предполагают возможность для обучения специалистов в области фотоискусства, можно выделить следующие, занимающие лидирующие позиции: ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения» (бакалавриат и магистратура), ФГБОУ ВО «Московский государственный университет культуры и искусств» (бакалавриат) и ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры» (бакалавриат).

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения на момент своего учреждения в 1918 г. носил название Высший институт фотографии и фототехники, что характерно подчёркивает отношение к фотоискусству в начале XX века. Кафедра, имеющая фотографическую направленность, не раз меняла название. В настоящий момент – кафедра фотографии и народной художественной культуры. Кафедра стала базой для реализации направления подготовки бакалавриата 51.03.02 (с 2010 года) и магистратуры 51.04.02 (с 2017 года) «Народная художественная культура». Кафедра, имеющая широчайшую научно-техническую базу в области процессов получения аналогового фотографического изображения, преподносит сугубо фотографические дисциплины, такие как «Основы фотокомпозиции» и «Фотомастерство», наравне с дисциплинами из области кинематографа («Режиссура аудиовизуального произведения», «Цвет и цветовое решение экранного произведения») и прикладных фотографических реставрационных процессов («Цифровая реставрация и репродуцирование фотографических изображений»).

Если рассматривать Московский государственный институт культуры, то кафедра кино и телевидения была создана в его рамках в 1972 году и выпускала специалистов-руководителей студиями творчества в данных направлениях. Фотография преподавалась наравне с режиссурой, дра-

матургией и операторским мастерством. В рамках данного учебного заведения было возможно представить диплом в виде фотовыставки, поскольку непосредственно направлению фотографии считалось полноценным видом искусства и культуры. Уровень подготовки позволял выпускникам с успехом работать, как и в профессиональном кино, так и на телевидении. В дальнейшем в связи с развитием данного направления подготовки, его усовершенствованием и привнесением в нее новшеств, она стала кафедрой теле-, кино- и фотоискусства.

В 1972 г. в Ленинградском государственном институте культуры им. Н.К. Крупской (в настоящее время – Санкт-Петербургский государственный институт культуры), так же стали готовить руководителей самодеятельных киностудий и фотоклубов. В современности, студенты вузов в таких направлениях подготовки изучают различные аспекты как связанные с кино, так и с видео искусством и различными их составляющими, как техническими, так и эстетическими.

Тем не менее, в связи с необходимостью поддержания уровня отечественного образования, поднимается актуальный вопрос, который связан с тем, что существует потребность в своего рода преобразовании образования данной сферы относительно стандартов, ранее представленных европейскими странами.

Если обращаться к историческому моменту, касающемуся Первого съезда русских деятелей по фотографическому делу, который проходил в 1896 году, то еще тогда А.М. Лавров отмечал, что в нашей стране устройство образования по направлению фотографии не может сравниться с теми, которые присутствует в странах Европы, хотя если бы так было, можно было бы отметить положительное влияние на всю данную сферу в целом, но трудности в реализации данной идеи заключаются в отсутствии педагогов нужного уровня подготовки [4].

Если обращаться к мнению А.А. Гука и С.А. Вельской, то в России так и не появилось полноценно сформированной концептуальной школы подготовки специалистов в области фотографии, которая могла бы соотноситься по своему уровню с аналогичными представителями из других стран, где развитие данного вопроса находится на более высоком уровне [3], главная проблема данного вопроса, основываясь на выше описанных факторах, заключается в отсутствии должного развития представителей высшего учебного звена в данном направлении, что оставляет все преимущественно на средне-специальном уровне, отчего получается, что само по себе фотоискусство присутствует, но не имеет определенной вертикали развития в сфере образования, которую можно было бы считать полноценной и завершённой, в виду последовательности получения образования в рамках данной сферы.

В связи с тем, что в современном мире произошел активный скачок в развитии технологий,

в том числе который затронул и область фотографии, можно заключить, что область между людьми специально обученными и просто любителями приобрела слишком заметный разрыв, из-за чего вопрос о наличии фотографического образования стал еще более актуальным, в частности, касательно сферы высшего образования в данной области, которое позволило бы не столько передать только технические навыки, сколько помогло бы создать специалиста широкого профиля.

Помимо вышеуказанных потребностей, при анализе рынка труда можно заметить, что в современное время спрос на специалистов области фотографии весьма высок, поскольку фотография используется в огромном количестве областей, начиная со сферы рекламы и СМИ, и заканчивая проявлением именно искусства, в виду востребованности различных выставок и др., что и обосновывает необходимость в разработки и внедрения новой модели в рамках высшего звена обучения.

Если затрагивать опыт других стран, то можно отметить, что среди них образование данного направления имеет столетнюю историю, которая повлекла за собой, что ожидаемо, развитие всемирно признанных центров подготовки специалистов в данной среде, которые, к примеру, можно отметить в таких странах, как Германия и Франция.

Если же возвращаться к вопросу отечественного образования в данной сфере, то имеет смысл обратить внимание на факт, что оно обуславливается рамками всего образования нашей страны и, в частности Федеральным государственным образовательным стандартом, в рамках которого в настоящий момент оно имеет две степени подготовки – бакалавр и магистр.

В рамках подготовки будущих специалистов можно условно определить три уровня, которые проходят студенты данной подготовки в рамках образования. Первый из которых подразумевает под собой адаптационный период, в ходе которого также производится, по большому счету, восполнение недостающих знаний после прошлых этапов обучения студентов, если таковые имеются. Второй этап представляет собой непосредственный активный процесс обучения, в рамках которого, преимущественно, и происходит приобретение учащимися основных знаний и навыков. Третий этап заключается в профессиональном ориентировании студентов.

Формы обучения, которые используются в рамках высшего образования по данному направлению сочетают в себе разнообразные виды, помимо общепринятых лекций и практических работ, присутствуют лабораторные, индивидуальные и другие формы обучения, а также студенты общаются к самостоятельной деятельности, участвуя в различных выставках и др., а вопросы организации непосредственно самостоятельной работы студентов исследовались различными учёными, среди которых можно упомянуть таких, как А.Г. Казакова, Т.В. Христидис и др.

Если обращать внимание на современные тенденции профессионального образования, которые обуславливаются Болонским процессом, то они заключаются в том, что бы уделить больше внимание непосредственно деятельности студентов, особенно это актуально касательно индивидуальной работы, которой и уделяется больше внимания и на которую делается больше упора в рамках образовательного процесса, но стоит отметить, что это несет в себе определенные трудности, поскольку с одной стороны обилие самостоятельной работы вызывает определенные трудности у обучающихся, а со второй – из-за того, что в угоду обилия самостоятельной практической деятельности имеет место сокращение теоретических занятий, это вызывает определенную нехватку концентрации в ходе обучения, поскольку создает необходимость в повышении темпа изучаемого материала.

В виду вышеописанной проблемы, возникает необходимость поиска ее решения, которая могла бы полноценно решить обе ее стороны, давая полноценную теоретически-лекционную базу, не вызывающую дискомфорта в процессе ее усвоения, которая вызвана слишком интенсивным темпом необходимости ее усвоения, но при этом имела бы достаточное количество часов, посвященных самостоятельной практической деятельности, а помимо прочего, в идеале, должна отражать не только подготовку профессиональных навыков у выпускников, но и их многогранного развития как личностей, которое также благоприятно сказывалось бы как на процессе непосредственного обучения, так и на их дальнейшей профессиональной деятельности.

Если же обращаться к мнению специалистов в области педагогики в сфере высшего профессионального образования, то можно заметить, что П.И. Пидкасистый и др. отмечали, что результатом обучения должно выступать непосредственное формирование и дальнейшее развитие личности, включая различные ее качества, в том числе и профессионального характера, которые могли бы отвечать за его компетентность [5]. В связи с этим можно предположить, что для таких направлений подготовки специалистов в рамках фотоискусства необходимо выделить важность острой необходимости развития у обучающихся такого качества, как креативное мышление, т.к. оно отвечает требованиям, которые касаются как развития личности студентов, так и их профессиональных качеств.

Если говорить о всей отрасли высшего профессионального образования в целом, то можно сделать определенное заключение о том, что оно выступает не только в роли создания специалистов различных отраслей и направлений, но и оказывает большое влияние на общество в целом, поскольку выступает также в роли развивающей культурную и другие сферы человеческой личности, что непосредственным образом соотносится с задачей общественного развития, в виду того, что каж-

дый отдельно взятый человек, получивший должный уровень развития, становится представителем высокоразвитой и здоровой индивидуальности, что влияет на развитие общества и культуры и способствует и дальнейшему его развитию в виду преемственности и др.

Заключение

В современности, в виду глобальных изменений в парадигме образования, которая затрагивает различные сферы развития обучающихся, можно отметить, что несмотря на условия кризисов и других внешних факторов, непосредственно высшее образование продолжает совершенствоваться и видоизменяться, с той целью, чтобы не только повышать качество знаний и умений у выпускников, но и оказывать положительное воздействие на их личность и, обобщая, на социум в целом, благодаря чему можно отметить тенденцию, которая направлена на преобладание личностно-ориентированной формы обучения.

Помимо прочего, при развитии образования в сфере высшей школы необходимо обратить внимание на тенденцию к практико-ориентированным подходам к образованию, которые необходимо разрабатывать для полноценной подготовки специалистов различных сфер и фотоискусства, в частности.

В заключении, так же можно отметить, что исходя из проблематики вопроса о профессиональной подготовки будущих специалистов, в частности в области фотоискусства, возникает острая необходимость интеграции в учебный процесс таких аспектов, как демократизация, гуманизация и личностная ориентированность в рамках воспитания и обучения поколения. Это поможет будущим специалистам наиболее эффективно осваивать новые знания и развивать умения, так и окажет положительное влияние на развитие их личностных качеств, которые оказывают благоприятное влияние как на их жизнь так и на профессиональную деятельность.

Литература

1. ОК 009–2016. Общероссийский классификатор специальностей по образованию / принят и введен в действие Приказом Росстандарта от 08.12.2016 № 2007-ст. – 2016.
2. Хилько, Н.Ф. Развитие способностей к фототворчеству подростков и юношества в процессе художественной любительской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Н.Ф. Хилько. – М.: МГУКИ, 1998. – 178 с.

3. Гук, А.А. Высшее фотографическое образование в России: быть или не быть? / А.А. Гук, С.А. Бельская // Культура и образование. – 2008. – № 2. – С. 58–64.
4. Труды Первого съезда русских деятелей по фотографическому делу / Съезд русских деятелей по фотограф. делу 5 апреля 1896 года. – М., 1897. – С. 18.
5. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Педагогич. общ. России, 1999. – С. 82–83.

THE CURRENT STATE OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF CREATIVE DIRECTIONS IN THE FIELD OF PHOTOGRAPHY IN HIGHER SCHOOL

Nikitenko A.V.

St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (SPbGikIT)

As problems in the field of higher professional education become more and more urgent, research and analysis of approaches to training future specialists in the field of photography become more in demand.

The article examines the current state of professional training of students in the framework of the implementation of bachelor's degree programs in the direction of training 51.03.02 "Folk art culture" (program: Management of studios of film, photo, video creation) and master's degree in the direction of training 51.04.02 "Folk art Culture" (program: Photography). The current development trends and the main key problems in the studied area are outlined.

The author identifies three key educational institutions offering training programs in the field of photography: St. Petersburg State Institute of Cinema and Television (Bachelor's and Master's degree), Moscow State University of Culture and Arts (Bachelor's degree) and St. Petersburg State Institute of Culture (Bachelor's degree).

The research presented in the article is based on a theoretical basis, which is based on the work of such researchers as S.A. Velskaya, A.A. Guk, A.G. Kazakova, N.F. Khilko, T.V. Hristidis, etc. And on the analysis of the practical component of the educational process of the three higher educational institutions designated by the author, which are actively working on the implementation of higher professional education programs in the field of photography.

Keywords: photography, higher education, pedagogical trends, professional training, photography training.

References

1. ОК 009–2016. All-Russian classification of specialties by education / adopted and put into effect by Order of Rosstandart dated December 8, 2016 No. 2007-st. – 2016.
2. Khilko, N.F. Development of abilities for photographic creativity of adolescents and youth in the process of amateur artistic activity: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.05 / N.F. Khilko. – M.: MGUKI, 1998. – 178 p.
3. Guk, A.A. Higher photographic education in Russia: to be or not to be? / A.A. Guk, S.A. Belskaya // Culture and education. – 2008. – No. 2. – P. 58–64.
4. Proceedings of the First Congress of Russian Photographers / Congress of Russian Photographers. case on April 5, 1896. – M., 1897. – P. 18.
5. Pidkasisty, P.I. Psychological and didactic reference book / P.I. Pidkasisty, L.M. Fridman, M.G. Garunov. – M.: Pedagogical. total Russia, 1999. – P. 82–83.

Теоретические основания методики формирования «Я-образа» профессионала в системе высшего образования

Осипова Яна Игоревна,

аспирант, Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова
E-mail: 9162155565@mail.ru

Статья посвящена анализу содержания и структуры я образ профессионала у специалистов, которые хотят в перспективе стать профессионалами в своей сфере деятельности. Автор подчеркивает, что достаточно мало литературы посвящено пониманию «я образа профессионала», его категориям, содержанию и структуре. В данном изучении сделан акцент на Марксистскую теорию познания человеком действительности посредством деятельности. К. Маркс ввел в теорию познания, понимание деятельности, придавая этому материальный характер. Будущий специалист должен иметь спектр профессионально важных качеств, быть образованным, инициативным, самокритичным, делать выводы своего поведения, мотивов, целей, для того что бы стремиться к самоактуализации. Основные задачи будущего специалиста, сформировать такой я образ профессионала, что б он удовлетворял не только внутренние потребности человека, но и отвечал требованиям труда данной сферы, мог стать перспективным конкурентом для других специалистов. Перспективы гармоничного развития в своей сфере труда, автоматически улучшит то направление деятельности, в котором будет работать потенциальный специалист, что в свою очередь сможет повысить: культурный, социальный, экономический, политический, демографический, сферы жизнедеятельности населения.

Ключевые слова: профессионал, я образ профессионала, самоактуализация, развитие личности, профессионализация, профессиональное самосознание, К. Маркс, материалистическое изучение психики.

Личностное формирование Я образа происходит в период профессионального обучения, это константная концепция представлений индивида о себе, на основании которых она формирует: 1) взаимодействие с окружающими; 2) отношение к себе; 3) создает стратегию своей будущей деятельности и перспективы роста в ней.

Залогом успешного профессионального становления личности обуславливается, полнотой и адекватностью специалиста.

В психологии изучением (Я образа профессионала) занимались:

С.В. Васьковская, С.Г. Вершиловский, Л.С. Выготский, У. Джеймс, Б.И. Додонов, С.А. Дружилов, Е.П. Ильин, Е.И. Исаев, В.П. Зинченко, Е.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Дж. Левингер, А.К. Маркова, Л.Г. Матвеева, Л.М. Митина, О.А. Миненко, В.Ф. Моргун, Е.В. Прокопьева, Д.В. Ронзин, А.А. Реан, К.Р. Роджерс, С.В. Славнов, Д. Сьюпер, В.А. Якунин, и другие, но единственного подхода к этому понятию в науке не найдено.

Целью статьи является теоретический анализ содержания и структурных компонентов я образ профессионала.

Результаты теоретического анализа проблемы

К. Маркс ввел в теорию познания человеком окружающей действительности, понятие деятельность, и придал понятию материалистический смысл. Труд в своем основном представлении – является чувственной практической работой, в которой субъекты вступают во взаимодействие с предметами окружающей действительности, апробируют их воздействие, сопротивление, подчиняясь их беспристрастным качествам. «Изменение в теории познания Маркса, заключается в том, что индивидуальная практика осознана как процесс, в ходе формирования, которой, развивается восприятие, мышление индивида, возникают познавательные задачи. Познание не может существовать без жизненного процесса, который является материальным, практическим отражением реальности. Она в свою очередь развивается посредством существующих взаимосвязей, познающих индивидов, с окружающим их человеческим миром. Маркс подчеркивал, «люди совершенствующие свое материальное производство и общение, меняют их совместно со своей реальностью, которую они формируют вокруг себя». Так же в данном процессе меняется мышление и его продукты. Главным аспектом Марксистской системы является то, что бы отношения и процес-

сы саморазвития, рассматривались с точки зрения внутренней общей системы, а не отдельно от нее. К. Маркс, представлял человека – как индивида общественного начала; существо, как продукт общественного и исторического действия. Индивид отделенный от человеческого начала, не может существовать отдельно от общества, как и общество без этого начала. Такие процессы как: мышление, познание, эмоции, цели, задачи, не могут существовать вне общества, накопленных индивидом знаний и способов мыслительной деятельности. Человек становится субъектом мышления, овладев способностью общаться и логикой, отражает обобщенный общественный опыт практики. В процессе трудовой деятельности человек соприкасается с элементами своей деятельности, впоследствии, происходит познание, которое выходит за рамки чувственного отражения. Рассмотрим более детально структуру и содержание образа труда будущего специалиста, с точки зрения разных подходов и взглядов. [9].

Теоретический анализ подходов к определению содержания Я «образа

профессионала» показывает следующие аспекты. Я «образ профессионала» согласно С.А. Дружилова, В.Ф. Моргуна – это психологическая особенность динамики я образа. Личность – человек, который активно осваивает и превращает свое естество, собственную индивидуальность, в четкий образ продукта деятельности, посредством труда. Развитие осуществляется посредством: пространственно-временных ориентаций, волевых переживаний, уровней осознания, форм реализации деятельности. [4].

Е.Ф. Зеер, О.А. Миненко, в своем исследовании связывали изменение образа в процессе трудовой деятельности в процессе обучения в высшем учебном заведении – профессиональным развитием. Успешное развитие в процессе трудовой деятельности специалиста обязательно обусловлено переживанием кризисных моментов в жизни каждой личности, которая развивается; по данным исследования в процессе профессионального развития при возникновении кризисов, постепенно возрастает роль непосредственных причин таких как смена я образа, реформирование осознания в процессе трудовой деятельности, возрастает уровень притязаний к самооценке, происходит появление потребностей в самоутверждении и самореализации.

Е.Ф. Зеер пришел к таким выводам: 1) особь, которая интересуется своим внутренним содержанием психических составляющих, стремится познать свое я и чувствует вследствие этого неудовлетворение, рассматривает профессиональную биографию, как большую часть кризисных явлений. Личность, которая избегает кризисов, чаще сталкивается с разрушением заложенных конструкций труда; 2) двигателем личностного роста является кризис индивида в деятельности его труда, правильный переход от кризиса к совершенствованию, дает правильное развитие в трудовой деятельности; 3) человек, повышает свой уровень

профессионализма посредством непрерывного подбора вариантов ответа, которые помогут ему использовать приобретенные знания для качественного выполнения своей работы и дадут возможность победить кризис профессионального развития.

Развиваясь, как личность и профессионал, человек осознанно поддает себя кризисной самоактуализации, что ведет к смене я образа, перестроение профессионального сознания, подтверждает логику выживания и роста человеческой особи из-за столкновения с онтогонистическим элементом с собственной внутренней структуры. [12].

Процесс переживания такого столкновения является собой процесс личностного изменения в процессе профессионализации. Результатом данного процесса есть формирование не только «личностно», а и «профессионально», значимых новообразований. Под профессионально значимыми новообразованиями Е.Ф. Зеер, О.А. Миненко имели в виду такие образования, наличие которых есть значимыми для успешного формирования образа индивида в сфере труда, такое определение базируется на идее целостности и неразрывности личностного и профессионального факторов развития. [3,12].

Д. Сьюпер рассматривал представления человека, как индивида самопонимания своего образа, дифференцирование развития индивида в процессе деловой деятельности и тождественности Я образа. Личность Д. Сьюпер, неосознанно ищет направление трудовой деятельности, в которой он будет сохранять идентификацию с собою, а внедряясь в процесс труда, намерен искать исполнения этого соотношения, посредством своих индивидуальных установок и индивидуально типологических особенностей, качеств характера. [16].

Л.М. Митина представляет, что образ индивидуальности в процессе труда выражается в идеальном я прототипе, он связан с образом индивидуума деятельности, со сложившейся биографией в процессе деятельности, определенными ценностями труда. Образ индивидуума, в идеальном его проявлении, в процессе труда меняется и вносит в образ жизни идеальную картину миру. Неопределенность достоинств, которым определенная личность отдает предпочтение, в своей трудовой деятельности, сдвигает цели основополагающим фактором для человека, становится отбор того образа жизни с помощью трудовой деятельности, который был бы самым лучшим для индивида. [11].

С.В. Васьковская утверждала, человек в процессе формирования трудовой деятельности, проявляет психические свойства в сфере деятельности на основании ряда условий, возможностей и отношения индивида к своему образу посредством эмоций, как к субъекту труда. [4].

Е.В. Прокопьева предложила возможность квалификации я образа профессионала: 1) я образ профессионала приближается к общему я образу; 2) человек «равен» своему типу деятельности, её общий я образ сужен к я образу профессионала;

3) индивид состоящий в системе своей профессии представлен в общем образе, а персональный образ посредством отдельных сторон профессии. [4].

Е.И. Исаев подчеркивает, что актуализация ценностей, происходит в процессе деятельности человека, которые приобретают персональное профессиональное значение. Базируясь на этой почве, в сознании формируется образ профессионала это – совокупность целей, идей, установок; личность в процессе корректирует профессиональный опыт, переживания, убеждения, связи и отношения. [6].

Изменения индивидуальных эталонных моделей, происходящих в процессе профессионального становления, предстают как показатель и отношения человека к себе как к образцовому индивиду трудовой деятельности. А.К. Маркова, В.А. Якунин соотносят верно сформированный локус контроля и готовность к дифференциальной оценке своего уровня образа в сфере труда. Выделяют следующие признаки: стремление развивать положительные качества труда; наличие внутреннего контроля за деятельностью индивида, осмысление в полном объеме необходимых качеств индивида в процессе профессионализации, приобретение развитого профессионального сознания, развитие себя с помощью квалификационных требований, исправление недостаточных качеств для выполнения трудовой деятельности. [3, 18].

В.А. Якунин неоднократно подчеркивал, что я образ профессионала зависит от профессионального развития личности, как квалифицированного специалиста, что возможно лишь при развитости ценностных ориентаций личности и мотивационных аспектов. Проанализировав, психологические особенности развития познавательного процесса деятельности студентов, можно разделить все время практики на три этапа. В процессе формирования этапов формируется, либо не формируется, адекватный я образ профессионала:

1 этап (1 курс обучения) деятельность обучения управляет высоким уровнем мотивации к процессу обучения, и желанием достичь высоких профессиональных показателей.

2 этап (2–3 курс обучения) наблюдается общее снижение интенсивности таких компонентов: профессиональных и познавательных мотивов в учебной сфере деятельности.

3 этап (4–5 курс обучения) увеличивается уровень осознания и объединения различных форм мотивов в процессе получения знаний. [18].

А.К. Маркова определяла образ человека в процессе развития деятельности, локус контроля к своему образу трудовой деятельности влияет на понимание того, стал ли человек тем кем мечтал в своей сфере труда. [12].

Л.Г. Матвеева к выше сказанному добавляет главный аспект я образа профессионала – это системная перестройка психики, которая протекает под влиянием профессии и рабочих условий. Эти сложные и неоднозначные представления, в структуре новообразования, обеспечивают

адаптацию в процессе профессионального становления, а затем при положительном протекании данного процесса, и профессиональное развитие, а главное адекватное развитие я образа профессионала. [10].

В.П. Зинченко обдумывая проблему образования, подчеркивал насколько важно разбудить у ученика желание и волю к самоопределению своего я образа профессионала и построению его в процессе профессионального саморазвития. Настоящее образование невозможно без жажды стать человеком, поэтому «действительное получение образования», заключается в том, чтобы помочь студенту организовать внутреннее взаимодействие между получением знаний и самоопределением человека. [1].

Дж. Левингер, считал, самым главным является способность человека иметь «представление о самом себе», разграничение таких понятий, как я образ профессионала и не я образ профессионала в процессе профессионального развития. Автор выделяет семь ступеней: симбиозный, импульсивный, самозащитный, компромиссный, моральный, независимый, интегративный. Путь от первой ступени до последней происходит с возрастом, ростом интеллекта, изменением социального и экономического статуса человека, если развитие я образа профессионала отстает от физического возраста, тогда индивидуум остается на определенной ступени, которая является неадекватной возрастным и ролевым перспективам. [2].

Е.А. Климов, А.А. Реан, К.Р. Роджерс считали, что я – профессионала это относительно устойчивая осознанная система представлений человека о себе, на основе которой она строит свои взаимоотношения с другими людьми, и стратегию своей профессиональной подготовки, будущего профессионального роста. [7, 17].

Обобщая рассмотренные подходы, содержание я образ профессионала можно определить через три компонента: когнитивный, аффективный, поведенческий.

Я образ профессионала – это совокупность представлений личности о себе, как о профессионале, включающий в себя когнитивный компонент (процесс персонализации и идентификации как результат деятельности), аффективный компонент (причастность к совокупности действий, целей, задач, к путям достижения результатов; критерии оценки труда; вовлеченность в тесную взаимосвязь индивидов; взгляд на важные свойства в процессе труда индивидуума), поведенческий компонент (стремительное желание повысить личностный рост и гармоничное отношение к своему я). Исследуя образ я профессионализации, авторы выделяют не только содержание я образа, но и его структурные компоненты. Согласно виденья У. Джеймса я образ – представлен в виде иерархической структуры: на вершине располагается глобальный Я образ, личностное Я (Self), как двойное образование, в котором сочетается «Я» – осознанное (I) и «Я» – как объект (Me). [13].

Рассмотрим структуру я образа профессионала, какие компоненты входят в это понятие согласно взглядам других ученых.

А.А. Реан, К.Р. Роджерс понимали, что понятие я образ профессионала состоит из: я идеального профессионального, и я реального профессионального. Я идеальное профессиональное это представление о том, каким должен быть настоящий профессионал, какими качествами должен обладать для достижения идеального образа. Я реальное профессиональное включает представление об имеющихся качествах и свойствах у индивидуума. А.А. Реан в структуру я образа профессионала включает такую составляющую, как я зеркальное профессиональное – представление об оценке личности другими профессионалами; и такую составляющую как самооценка личности. [8].

К.Р. Роджерс применил такое понятие: как «полноценно функционирующий» человека – это персона, которая применяет свой потенциал, способности и таланты, что помогает познать и осознать себя «абсолютно». Существует 5 (пять) свойств по его мнению:

1. «Открытость к переживаниям» – способность осознавать свои чувства, мысли, эмоции, быть с ними гармонии, не отрицать их, не искажать.
2. «Экзистенциальный образ жизни» – тенденция жить полноценно, с элементами яркости, насыщенности, новшества, опыт образуется в процессе данных переживаний.
3. «Организмическое доверие» – высокое качество жизни в контексте принятия решений, призмой правильного выбора, является внутреннее одобрение верности выбора.
4. «Эмпирическая свобода» – человек имеет право на свободу жизни без запретов и ограничений.
5. «Креативность» – это становление, психологическая зрелость посредством воплощения продуктов творчества, осуществления задуманных проектов. [16].

В.Ф. Моргун выводит такие структурные компоненты в Я образе профессионала:

1) содержательные профессиональные направленности личности: предметно-деловая (с ориентацией на предмет), гуманистическая (на других), индивидуальная (на себя);

2) ориентации в профессиональной карьере, реализуемых на протяжении всей жизни;

3) доминирующие эмоционально-волевые переживания, среди которых пессимистические (отрицательные), уравновешенные (амбивалентные) и оптимистичные (положительные);

4) уровень профессионализма, который реализуются через социально- психологическую компетентность, мастерство;

5) формы реализации опыта;

6) важные персоналистические свойства. [2].

Л.С. Выготский, К.Р. Роджерс, Е.А. Климов, Л.М. Митина, С.Г. Вершиловский, Т.В. Кудрявцев неоднократно подчеркивают, что главным регу-

лятором я образа профессионала является формирование персональных свойств в процессе деятельности.

Л.С. Выготский считает, я – это форма пережитых моментов своей личности, в ней человек открывает самого себя. Отображает такие свои стороны:

- я – телесное, физическое, образ своего тела, физические недочеты, сознание здоровья или болезни; в подростковом возрасте, очень важно физическое состояние тела и его нормальное восприятие в сознании человека, что помогает развиваться и двигаться вперед.
- я – выражается в восприятии себя носителем определенных ролей в социуме, в зависимости от того кем человек является в то или иное время, применения этих ролей
- я – психологическое – то в каком я образе себя видит человек, в него входят: мотивы, способности, потребности, что позволяет ответить на вопрос «какой я?»
- я – смысл я или самоотношение, в зависимости о ситуации, самооценка дает нам понимание, положительно или отрицательное у нас отношение к себе, к своему образу.
- я – ощущение себя с позиции: активности или пассивности в данном образе.[5].

Е.А. Климов понимает развитие человека в процессе труда как устойчивое становление, социальных мотивов и целей, верных установок, качеств человека, которые будут помогать расти в трудовой деятельности человека, при этом будет наблюдаться сложная работа психической активности человека, его процесса труда. [5].

Е.П. Ильин говорит о важности такого фактора как мотивация профессиональной деятельности. Мотивы деятельности персоны можно разделить на 3 (три) типа:

1) «Мотивы трудовой деятельности» – причины, благодаря которым человек занимается трудовой деятельностью, в состав него входят: «побуждения общественного характера», желание приносить пользу окружающим; «получение денежных средств» для содержания себя и своей семьи; потребности в самоактуализации, самовыжражении, самореализации, человек хочет не только пользоваться благами, но и созидать, оправдывать свое существование благами намерениями.

2) «Мотивы выбора профессии» – выбор профессии происходит от имеющихся и сложившихся социальных ценностей, направленностей, склонностей к тому или иному типу деятельности.

3) «Мотивы выбора места работы» – зависит от оценки внешней ситуации, от своих возможностей, интересов, направленностей. [5].

Факторы по которым личность выбирает профессиональную деятельность, согласно Б.И. Додонова следующие:

1. человек получает удовлетворение от процесса деятельности;
2. получение результата от вида деятельности, который осуществляет индивид;

3. получения вознаграждения, за осуществление системы действий;
4. уход от применения санкций, который может возникнуть при недобросовестном выполнении труда. [5].

Л.М. Митина выделяет такой процесс профессионализации:

- осмысление индивидом тенденций изменения своего содержания в сфере труда, путем полного погружения в процесс деятельности, что влечет за собой замену привычных стереотипов, сводов, стратегий при осуществлении трудовой деятельности.
- развитие свойств и качеств деятельности труда, которые коррелируют с персональным потенциалом необходимым для выведения человека на более высокий уровень развития или определенного эталона профессионализма. Основным двигателем в развитии я профессионала является расхождение между я образом профессионала действующим, и я образом профессионала воспроизведенным. [11].

Согласно К.Р. Роджерс основной мотив жизнедеятельности представляется детерминантной персоналистического и профессионального роста. Самым главным в профессиональном развитии, наряду с личностным, является соответствие я реального профессионального и я идеального профессионального личности. Я образ профессионала символизирует сформированный, последовательный концептуальный гештальт, состоящий из восприятия свойств «я» или «меня» другими людьми, и различными сторонами жизни, а также ценности, связанные с этим восприятием. [14].

С.Г. Вершиловский, Т.В. Кудрявцев видят развитие индивида в процессе труда – долгосрочным процессом становления, сначала образования профессиональных замыслов до полного воплощения индивидуальной профессионализации. Основопологающим аспектом в этом процессе занимает квалифицированное определение.

Основопологающим результатом развития личности является – образ индивида в процессе профессионализации. Персона понимая свои лучшие и худшие стороны, свое будущее в избранной сфере труда, сличает их с шаблоном эталонной трудовой деятельности, принимает или не принимает полученный образ в труде. Отсюда, возникает выводы сделанные индивидом: верный ли выбор он сделал в сфере труда, в престижности данной работы, в реализованности своего потенциала труда, смене на другой вид деятельности. Импульсом для гармоничного развития в своей сфере деятельности является разногласия между образом реальным, настоящим и тем к которому человек стремился дорасти в сфере своей деятельности. [3]

С.В. Славнов акцентирует внимание на нормативных характеристиках я образа – эталона профессионала, ограничивая тем самым, процесс овладения эталоном, достижения субъектом профессионализма, определенным, ограниченным

перечнем профессионально необходимых способностей (свойств, качеств). Следовательно, я образ профессионала накладывает определенные ограничения на реальные и потенциальные возможности личности, как открытой в своем развитии сущности. Модель будущего, которое личность себе строит, через механизм антиципации, выходит за пределы осуществляемых субъектом отдельных предметных действий (практика), превращаясь, тем самым, в интегральный механизм процесса профессионализации личности.

Структурным элементом я образа эталона профессионала со стороны его праксиса и гнозиса возникают, как предполагается: представление индивида о движущих силах профессионала, его эмоциональные характеристики, когнитивные черты, коммуникативная сфера, способности к саморегуляции и направленность. [14]

Д.В. Ронзин представляет ряд формирующихся я образов, которые являются составляющей сознания личности как профессионала. Выделял четыре компонента человека в системе труда: квалификационные эталонные свойства, систематизация различных подходов деятельности, план действий, самопознание в процессе труда. [15]

Таким образом, структура образа в процессе профессионализации состоит: из глобального я образ профессионала, я субъекта деятельности, я реального, я идеального и я зеркального профессионального; регулятором адекватного развития я образа профессионала является профессиональное развитие (прохождение кризисов), в случае положительного прохождения кризисных ситуаций личность переходит на высший уровень, самоактуализовывается, в случае негативного прохождения самооценка личности снижается и уровень развития остается таким каким был, в связи с данными обстоятельствами, личность разочаровывается в избранной профессии и уже не стремится достигать высокого уровня в данной сфере деятельности.

Выводы и перспективы

Таким образом, проведенный анализ позволяет определить образ профессионала как понимание персоной своего образа, как объект профессионализации, у которого имеются профессионально важные качества, определенные взгляды на профессию, что заставляет становиться членом профессионального союза, представителем определенной профессиональной культуры.

В связи с этим, в каждом профессиональном обществе возникает свой спектр: норм, правил, традиций, качеств, стереотипов поведения, мотивов.

Имеет спектр следующих компонентов: когнитивный, аффективный, поведенческий. Я образ профессионала включает: я реальное, я идеальное, я зеркальное профессиональное. Изучение психологических особенностей и динамики я образа профессионала студентов в вузе является

перспективой наших дальнейших научных исследований. Проанализированы и обобщены теоретические подходы в психологии к проблеме я образа профессионала. Рассмотрено содержание и структура я образа профессионала.

Литература

1. Буякас Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением / Т.М. Буякас // Вестн. Моск ун-та сер. 14. Психология. 2001, № 2. – с. 69–77
2. Долинская Л.В. Самосознание и я-концепция личности // Общая психология: Учебное пособие / О. Скрипченко и др. – К., 1999. – с. 356–360
3. Зеер Е.Ф. Профессиональное становление личности инженер-педагога / Е.Ф. Зеер // Свердловск изд-во Урал. Ун-та. 1988. – 120 с.
4. Зубкова И.Ю. Динамика Я-образа учителя-профессионала: Автореф. дис.канд. психол. наук. К., 2000. – 29 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: изд-во «Питер», 2000. – с. 275–277.
6. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000, № 3. – с. 57–67
7. Климов Е.А. Пути в профессионализм / Е.А. Климов // Московский психологосоциальный институт: – М.: Изд-во «Флинта», 2003. – 280 с.
8. Куликов Л. Психология личности в трудах отечественных психологов: Питер, СПб, 2009 г, с. 234
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975 г., с. 33–38
10. Матвеева Л.Г. Становление профессионального самосознания клинических психологов. Автореф. дис.канд. психол. наук. Ч., 2004. – 28 с.
11. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях/ Л.М. Митина // Вопросы психологии, 1997, № 4. – с.28–38
12. Миненко О.А. Личностное изменение в процессе профессиональной подготовки студентов-психологов. Автореф. дис.канд. психол. наук. К., 2004. – 25 с.
13. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. /В.И. Моросанова, Е.А. Аронова // М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
14. Никифоров Г.С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности // Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1991. – 296 с.
15. Ронзин Д.В. Проблема использования в психологической деятельности научных достижений и феномена «профессионального сознания

педагога-практика» /Д.В. Ронзин // М.,1992. – с. 3–9.

16. Сьюпер Д. Профессиональное развитие./ Д. Сьюпер // Нью-Йорк, 1957. – 386 с.
17. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е издание, Питер 2008 год, с. 377–378
18. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: аспект. / В.А. Якунин // Л.: ЛГУ, 1988. – 159 с.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE METHODOLOGY OF FORMING THE “I-IMAGE” OF A PROFESSIONAL IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Osipova Ya.I.

National pedagogical university Dragomanov's name

The article is devoted to the analysis of the content and structure of the self-image of a professional among specialists who want to become professionals in their field of activity in the future. The author emphasizes that quite a little literature is devoted to understanding the “I am the image of a professional”, its categories, content and structure. In this study, emphasis is placed on the Marxist theory of human cognition of reality through activity. K. Marx introduced into the theory of cognition, the understanding of activity, giving it a material character. A future specialist should have a range of professionally important qualities, be educated, proactive, self-critical, draw conclusions about his behavior, motives, goals, in order to strive for self-actualization. The main tasks of the future specialist are to form such an image of a professional that he would satisfy not only the internal needs of a person, but also meet the labor requirements of this field, could become a promising competitor for other specialists. Prospects for harmonious development in their field of work will automatically improve the direction of activity in which a potential specialist will work, which in turn will be able to increase: cultural, social, economic, political, demographic, spheres of life of the population.

Keywords: professional, I am the image of a professional, self-actualization, personality development, professionalization, professional self-awareness, K. Marx, materialistic study of the psyche.

References

1. Buyakas Tatiana Markovna The learning process as a dialogue between professional and personal formation / T.M. Buyakas // Vestn. Moscow un-ta ser. 14. Psychology. 2001, No. 2. – pp. 69–77
2. Dolinskaya Lyubov Vasilevna Self-consciousness and self-concept of personality // General psychology: Textbook / O. Skripchenko et al. – K., 1999. – pp. 356–360
3. Zeer Evald Fridrihivich Professional formation of the personality of an engineer-teacher / E.F. Zeer // Sverdlovsk publishing house Ural. Un-ta. 1988. – 120 p.
4. Zubkova Inessa Yurievna Dynamics of the Self-image of a professional teacher: Abstract. dis.cand. psikhol. nauk. K., 2000. – 29 p.
5. Ilyin Evgeniy Pavlovich Motivation and motives. St. Petersburg: publishing house “Peter”, 2000. – pp. 275–277.
6. Isaev Evgeniy Ivanovich, Kosaretsky Sergey Gennadievich, Slobodchikov Victor Ivanovich Formation and development of professional consciousness of the future teacher E.I. Isaev, S.G. Kosaretsky, V.I. Slobodchikov // Questions of psychology. – 2000, No. 3. – pp. 57–67
7. Klimov Evgeniy Aleksandrovich Paths to professionalism / E.A. Klimov // Moscow Psychological and Social Institute: – Moscow: Flint Publishing House, 2003. – 280 p.
8. Kulikov Leonid Vasilevich Personality psychology in the works of Russian psychologists: St. Petersburg, St. Petersburg, 2009, p. 234
9. Leontiev Alexey Nikolaevich Activity. Conscience. Personality. M.: Politizdat, 1975, pp. 33–38
10. Matveeva Larisa Gennadievna Formation of professional self-awareness of clinical psychologists. Abstract of the dissertation of the candidate. psikhol. nauk. Ch., 2004. – 28 p.

11. Mitina Larisa Maximovna Personal and professional development of a person in new socio-economic conditions/ L.M. Mitina // Questions of psychology, 1997, No. 4. – pp.28–38
12. Minenko Olga Alexandrovna. Personal change in the process of professional training of psychology students. Abstract of the dissertation of the candidate. psikhol. nauk. K., 2004. – 25 p.
13. Morosanova Varvara Ilinichna, Aronova Elena Alexandrovna Self-awareness and self-regulation of behavior. /V.I. Morosanova, E.A. Aronova // Moscow: Publishing house “Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences”, 2007. – 213 p.
14. Nikiforov German Sergeevich Psychological support of professional activity // Edited by G.S. Nikiforov. – St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg University, 1991. – 296 p.
15. Ronzin Dmitriy Vladimirovich The problem of using scientific achievements and the phenomenon of “professional consciousness of a teacher-practitioner” in psychological activity /D.V. Ronzin // M., 1992. – pp. 3–9.
16. Super Donald Professional development./ E.D. Super // New York, 1957. – 386 p.
17. Hjell Larry, Ziegler Daniel Theories of personality. 3rd edition, St. Petersburg, 2008, pp. 377–378
18. Yakunin Valeriy Alexandrovich Training as a management process: aspect. / V.A. Yakunin // L.: LSU, 1988. – 159 p.

Апробация интеграционной педагогической технологии профессионального обучения изобразительной деятельности на пленэре студентов вузов художественных профилей

Цырульник Алла Николаевна,

педагог-художник, соискатель кафедры живописи и композиции художественно-графического факультета Кубанского государственного университета
E-mail: alla.czyrulnik@mail.ru

Денисенко Виктор Иванович,

кандат педагогических наук, доцент, профессор кафедры живописи и композиции Кубанского государственного университета

В статье описывается педагогическое исследование проблемы оптимизации учебно-творческой и воспитательной работы в рамках проектно-технологической практики (пленэр) в художественных и художественно-педагогических организациях. Этот материал является развитием идей, отраженных в магистерской диссертации и публикациях 2019–2022 гг. по проблеме теоретико-методического обоснования обучения живописи портрета на пленэре будущих художников-педагогов. В сжатом виде обоснована проблема совершенствования пленэрной практики студентов вузов художественных профилей и описываются результаты проведенных констатирующего и формирующего экспериментов по апробации интеграционной педагогической технологии обучения, воспитания и развития будущих дизайнеров, декораторов, художников – педагогов изобразительной деятельности в условиях пленэра (23.06.23–19.07.23). Излагаются теоретические, методологические основания нашего исследования определяются и уточняются отдельные термины и понятия специального профессионального художественного образования студентов художественных и художественно – педагогических факультетов вузов по композиции живописи и рисунку (натюрморт, пейзаж и портрет и др.) в рамках проектно-технологической, пленэрной практики. При этом мы опираемся на материалы экспериментально апробированного учебно-методического пособия подготовленного для студентов в печатном и электронном виде, а также разработанные наглядные пособия по методике пленэрной живописи[8].

Интеграция как метазнание в современной педагогике является одной из самых перспективных научных идей, эффективно реализуемых в различных областях исследований как отечественных так и зарубежных ученых. На данный момент, реализуется процесс совершенствования инновационной модели интеграционной педагогической технологии обучения, воспитания и развития будущих дизайнеров, декораторов, художников – педагогов изобразительной деятельности в условиях пленэра для использования на кафедрах ДПИ, графики, живописи и композиции в разных художественных и художественно-педагогических вузах. Полученные предварительные положительные результаты эксперимента, вселяют уверенность в правильном направлении нашей работы.

Ключевые слова: интеграция изобразительной деятельности на пленэре, студенты художественных профилей, интеграционная технология обучения, развитие изобразительной культуры в условиях природы, колорит, формирующий педагогический эксперимент.

Введение

Внедрение новых образовательных стандартов ФГОС в системе художественного и художественно – педагогического образования России требует от педагогических сообществ постоянного совершенствования содержания, форм, средств и методов обучения. В полной мере, это относится к обучению изобразительной деятельности в одной из важных дисциплин «Технологической, проектно-технологической практики» (пленэр), в подготовке бакалавров направления 44.03.05 «Педагогическое образование» профилей «Изобразительное искусство и компьютерная графика», а так же, в подготовке дизайнеров, декораторов и др. Обучение изобразительной деятельности на природе в силу различных причин является актуальной проблемой художественной педагогики, и обусловлено очевидным противоречием между большой потребностью студентов художественных профилей в необходимой учебной методической литературе и наглядных пособиях по обучению композиции, рисунку, живописи и отсутствием современных методических работ выполненных на пленэре. Таким образом, возникла настоятельная необходимость теоретического и методического обоснования обучения студентов художественных вузов в синтезе композиции, рисунка и живописи натюрморта, пейзажа и портрета в условиях пленэра. Для этого необходимо, исходя из современных требований, внести коррективы в содержание и методы обучения этому разделу изобразительной деятельности и тем самым, способствовать достижению сложной многоаспектной цели – повышения качества подготовки будущих художников – педагогов.

Все наши усилия были направлены на достижение основной цели – разработку и применение научно – обоснованной интеграционной технологии обучения изобразительной деятельности в условиях пленэра будущих бакалавров направление «Педагогического образования» и студентов вузов художественных профилей.

Обозначенная цель исследования потребовала решения следующих взаимосвязанных **задач**;

а) анализа философских, педагогических и психологических публикаций, направленных на определение методологии исследования теоретических и методических основ обучения изобразительной деятельности в условиях природы[1,2,6,10,14,15,16,17];

б) определения путей совершенствования процесса обучения композиции, рисунку и живописи

в условиях пленэра. опираясь на взгляды ведущих отечественных и зарубежных ученых, художников-педагогов;

в) разработки и апробирования опытно-экспериментальной программы (РПД), организации пленэрных занятий на примере летней практике студентов художественно-графического факультета Куб ГУ;

г) выделение актуального визуального ряда произведений профессиональных художников и лучших учебно-творческих работ обучающихся по композиции, рисунку и живописи в условиях пленэра для реализации цели формирования профессиональных компетентностей у студентов художественных и художественно-педагогических вузов.

Научная новизна исследования заключается – в определении понятия интеграции в обучении изобразительной деятельности на пленэре как целенаправленного, взаимосвязанного, сотворческого процесса взаимодействия педагога и студентов вузов художественных профилей по компетентностному усвоению основ рисунка, живописи и композиции в условиях природы.

Нами обозначены пути решения важной научной проблемы интеграционного обучения, воспитания и развития студентов художественных и художественно-педагогических вузов в рамках пленэрной практики по композиции, рисунку и живописи. Научно обоснована модель и педагогическая технология, способствующие формированию изобразительных компетенций и развитию творческой личности студентов.

Для определения путей профессионального становления студентов на пленэрной практике, была проанализирована история использования натюрморта, пейзажа и портрета на пленэре в творчестве и обучении российских и зарубежных художников. На этой основе, нами разработан наглядный визуальный ряд, способствующий выполнению обучающимся на высоком уровне программных заданий по изобразительной деятельности на природе (2022–2023г).

Учебная пленэрная практика (рисунок и живопись на природе) является составной частью (ООП) ХГФ, отражается в рабочей программе «Проектно-технологической практики» и представляет собой одну из форм организации учебного процесса. Опираясь на принципы данной учебной программы и компетентностный подход, авторами разработана опытно-экспериментальная иллюстрированная программа пленэрной практики для студентов I–III курсов. Программа направлена на совершенствование профессиональной подготовки студентов художественных вузов в рисунке и живописи натюрморта, пейзажа, портрета в условиях природы. Наш эксперимент существенно повлиял на решение проблемы в формировании специально – профессиональных компетенций у студентов бакалавриата в процессе обучения рисунку и живописи в условиях пленэра, что подчеркивает актуальность проведенной данной работы

(учебно пленэрная практика с 23 июня по 19 июля по апробации опытно-экспериментальной иллюстрированной программы).

Исходя из выше изложенного, объектом исследования явился процесс обучения рисунку и живописи студентов бакалавриата художественных профилей в условиях пленэра. Теоретическое и методическое обоснование интеграционной педагогической технологии обучения, воспитания и развития будущих дизайнеров, декораторов, художников – педагогов изобразительной деятельности в условиях пленэра стало предметом данной работы. Мы предположили, что профессиональное образование студентов по композиции, рисунку, живописи натюрморта, пейзажа и портрета в условиях пленэра значительно возрастет, если применить, специально разработанную педагогическую технологию включающую взаимосвязанную систему учебно-творческих заданий, форм, методов и средств, учитывающую компетентностные требования ФГОСов и необходимые психолого-педагогические условия для ее реализации.

Теоретико методологическую основу исследования составили труды о системном подходе к анализу нашего педагогического процесса (А.Д. Новиков, Г.И. Рузавин, Краевский В.В [13]), ведущей роли деятельности обучения, воспитания и развития личности (В.С. Безрукова[4] А.Н. Леонтьев, В.С. Степин); психолого – педагогические теории формирования и развития творческой личности: (Д.Б. Богоявленская, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрик, Н.В. Кузмина, Б. Эдвардс, И.С. Якиманская и др.) теоретические и методические труды ведущих ученых художественно – педагогического сообщества (Г.В. Бедя[1,2], В.И. Денисенко, В.С. Кузин, Ю.В. Коробко[11], С.П. Ломов, Н.Н. Ростовцев, Г.Б. Смирнов, А.А. Унковский, Е.В. Шорохов и др.).

Для объективного, обоснованного решения проблемы обучения, воспитания, развития студентов вузов художественных профилей изобразительной деятельности на пленэре мы исследовали этапы зарождения и становление русского и зарубежного пейзажного жанра. Мы так же, уделили внимание описанию вклада российских и зарубежных художников, в живопись натюрморта и портрета связывая его с историей обучения живописи на природе. Это было сделано того чтобы студент изучая исторический материал получал общее представление о выдающихся художественных произведениях и организации пленэрных практик в образовательных учреждениях того времени. Изучение и анализ искусствоведческой и методической литературы, научных публикаций по выделенной проблеме позволил систематизировать разрозненные сведения и подавать их в лекционном материале и учебных пособиях[8,9, 10,12,14].

Разработанная, в последствии, интеграционная педагогическая технология профессионального обучения изобразительной деятельности на пленэре которая представляет собой целостную

педагогическую систему, обеспечивающую тесное единство целей, задач, содержания, средств, форм и методов обучения, воспитания и развития творческой личности студента. Таким образом, понятием интеграция изобразительной деятельности на пленэре определяется целенаправленный, взаимосвязанный, сотворческий процесс взаимодействия педагога и студентов вузов художественных профилей по усвоению основ рисунка, живописи и композиции в условиях природы воспитанию и развитию их как творческих личностей.

Поскольку, в каждой педагогической технологии должна быть опора на определенную научную концепцию, включающую философские, психологические, педагогические и частнодидактические основания, наша система так же, опирается на концепции таких выдающихся ученых как: Г.В. Беда, В.С. Безрукова, Н.П. Дмитракова[7] В.С. Кузин, С.П. Ломов, А.А. Новиков, Н.Н. Ростовцев, Г.К. Селевко, Е.Ю. Сухаревская.

Опираясь на диалектический метод познания[16] классификацию методов обучения по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину (информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный, исследовательский и эвристический) мы попытались объединить в интеграционном обучении на пленэре зачастую разрозненные изобразительные дисциплины в целостном учебно-воспитательном процессе на пленэрной практике. Решая частнодидактические и воспитательные задачи посредством применения различных видов деятельности художник-педагог должен направлять свои усилия на воспитание духовной ответственности студентов в процессе освоения основ изобразительной деятельности на природе., самостоятельной работы и др.).

Очень важно чтобы каждый педагог учитывал характер направленности познавательной деятельности обучающихся и применял в начале прохождения пленэра в основном репродуктивные задания, затем вводя проблемные упражнения и применяя на завершающем этапе исследовательские и эвристические методы. Только применяя вышеобозначенные методы обучения, воспитания и развития студентов I–II курсов на пленэре можно добиться такого результата, чтобы они в перспективе сами могли выделить противоречия, поставить перед собой проблему и разрешить ее максимально творческим способом.

Применяя *частично-поисковые задания и упражнения*, мы ставили перед студентами задачу по использованию различных вариантов композиционного[12], цветового и перспективного решения наброска, зарисовки, этюда. Мы рекомендовали после возвращение пленэрной практики по необходимости, опираясь на память и воображение дорабатывать этюд внося лишь маленькие правки, ни в коем случае не переписывая его. В отдельных случаях как советуют некоторые методисты следует еще раз прийти в то же место и в то же время, чтобы дописать работу в аналогичной световоздушной перспективной среде[8].

Мы считаем, что в рамках реализации *проблемного метода*, каждый художник-педагог должен предложить обучающимся сформулировать и обозначить пути решения изобразительных задач, которые предстоит ему решить на пленэрной практике. Они должны понять что, исходя из ограниченного времени для написания этюдов, очень важно научиться рисовать и писать лаконично, образно, суть изображаемого в природе. Так же, необходимо развивать психологическую устойчивость, выстроить алгоритм решения изобразительных задач, то есть быстрого образного поиска композиции, цветового и перспективного решения любого изображения.

Проведенный педагогический формирующий эксперимент в рамках магистерского исследования (2018–2020 г.г.) по пленэрной практике и в дисциплине «Живопись» на ХГФ КубГУ обозначил новые проблемы организации процесса обучения на пленэре и воспитания творческой личности художника-педагога. Материалы, полученные нами в 2021–2022 г.г. по совершенствованию методики обучения студентов в процессе проектно-технологической пленэрной практике были апробированы на художественно-графическом факультете Кубанского государственного университета (I–II курсы). Для методического обеспечения учебно-творческой работы наши исследовательские материалы были направлены преподавателям художественных и художественно-педагогических вузов: (Дальневосточный государственный институт искусств, Российский педагогический университет имени А.И. Герцена, Нижневартковский государственный университет, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева и т. др.).

Для определения наличного уровня студентов по специальной подготовки, для освоения программы пленэра в **июне 2023 года на ХГФ КубГУ был** проведен *констатирующий* этап эксперимента. Для подведения его итогов нами, были разработаны соответствующие критерии оценки для работ студентов экспериментальных и контрольных групп. Средние показатели обучающихся в избранных *экспериментальных и контрольных* группах свидетельствовали о приблизительно одинаковом уровне подготовки по рисунку, живописи и композиции при выделенным критериям. Внедрение методической системы обучения изобразительной деятельности в условиях природы позволило студентам экспериментальной группы значительно улучшить качество выполнения как краткосрочных зарисовок и этюдов, так и длительных работ.

С целью выявления наиболее эффективных методов обучения студентов ХГФ в условиях пленэрной практики, разработаны, в рамках дисциплины технологической «проектно-технологической практики» (Пленэр) проведены, занятия со студентами *экспериментальной группы* I–II курс (июнь-июль 2023 г.). В рамках формирующего эксперимента использовалась специальная система за-

даний, наиболее соответствующая развитию различных способностей студентов бакалавров художественно – графического факультета в условиях пленэрной практики.

Для подведения итогов эксперимента нами, были разработаны критерии. В части композиционной организации изображения были выделены: выбор формата; определение композиции; композиционная перспектива; целостность композиции. По рисунку: компоновка; взаимное расположение предметов; построение пропорционально перспективное; определение композиционного центра; приведение изображения к целостности и необходимых акцентов. В живописи: компоновка; определение цвето-тона; цветовых отношений и колорита. Выявление необходимых акцентов, контрастов и приведения изображения к целостности. После проведения экспериментальной работы, экспертная группа, в которую входили – 2 профессора, 4 доцента и 2 преподавателя подвели итоги по обозначенным критериям.

В апробации опытно-экспериментальной программы студентам были предложены анкеты, психологические тесты для определения уровня их заинтересованности в установлении проблем и приоритетов при выполнении этюдов и рисунков пейзажа, натюрморта или портрета на пленэре в контактной и самостоятельной работе при апробации опытно-экспериментальной программы.

Результаты формирующего эксперимента

По результатам формирующего эксперимента экспертная комиссия установила, что (рис. 1) студенты **контрольной группы I** – курса **показали**: низкий уровень – 5 студентов (38,5%). Средний уровень – 4 студента (30,7%); высокий уровень – 4 студента (30,7%).

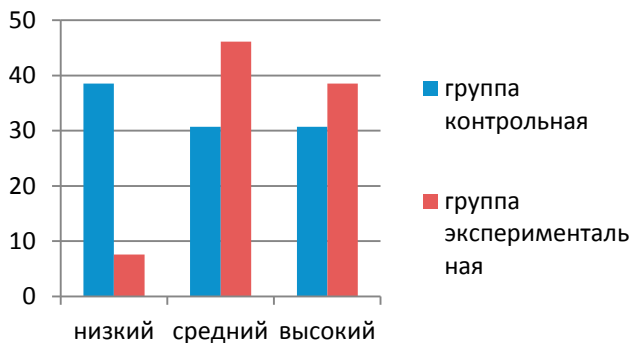


Рис. 1. Результаты формирующего эксперимента студентов I – курса июнь-июль 2023 год.

Показатели **экспериментальной группы I** – курса, определенные экспертной комиссией по разработанным критериям, наглядно демонстрируют, более высокий уровень сформированности изобразительных навыков студентов этой группы. Низкий уровень у 1 студента (7,6%); средний уровень у 7 студентов (46,1%); высокий уровень показали 5 студентов (38,5%). Эффективность применения разработанной нами методики обучения изобразительной деятельности в условиях пленэра наглядно подтверждается в (диаграмме 1).

Результаты формирующего эксперимента

Результаты формирующего эксперимента (рис. 2) у студентов II – курса контрольной группы таковы: низкий уровень показали 5 студентов (38,4%). Средний уровень у 3 студентов (23%); высокий уровень оценили у 5 студентов (38,4%). На этом фоне показатели экспериментальной группы выглядят значительно выше. Так, низкий уровень установлен лишь только у 2 студентов (15,4%); средний уровень показали 5 студентов (38,4%). Высокий уровень был выявлен у 6 студентов (46,1%). Эти результаты так же, доказывают достаточно высокую эффективность экспериментальной методики.

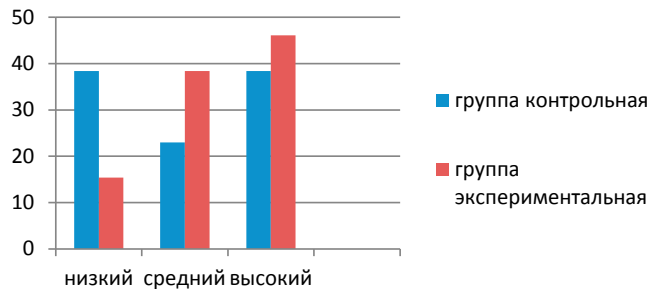


Рис. 2. Результаты формирующего эксперимента студентов II – курса июнь-июль 2023 год.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении необходимых терминов и понятий, связанных с практикой обучения будущих художников-педагогов композиции, рисунку и живописи в условиях пленэра.

К наиболее значимым психолого-педагогическим условиям повышения качества процесса обучения изобразительной деятельности на пленэре, формирование компетентности будущих художников-педагогов для решения образовательных творческих задач мы относим:

- поощрение творческого саморазвития обучающихся, многовариантности и свободы композиционного и цветового решения заданий;
- стимуляцию развития творческой активности обучающихся в процессе выполнения учебных и особенно самостоятельных работ;
- психолого-педагогическая поддержка самостоятельной учебной творческой деятельности студентов;
- формирование положительной рефлексии обучающихся в изобразительной деятельности на пленэре;
- мотивация обучающихся на поиск рациональных и оригинальных способов выполнения учебно-творческих заданий;
- поддержка комфортной эмоциональной образовательной среды.

Таким образом, становления компетентной личности будущего художника можно добиться, формируя потребности обучающихся целенаправленной в учебно – творческой деятельности, переводя ее не только в плоскость приобретения знаний, умений и навыков, но и способности применить их в разных условиях. Очень важно чтобы учебно воспитательный процесс проходил в инте-

рактивном режиме, на фоне продуктивных познавательных процессов восприятия, воображения, памяти, эмоций обучающихся, создания атмосферы взаимопонимания. Обязательная оценка оригинальности, творческого использования знаний, умений и навыков в самостоятельной изобразительной деятельности на пленэре. Мы отводим коллективное обсуждение выполненных этюдов и особенно композиционных заданий направленных на развитие у студентов ХГФ творческого воображения, ассоциативного мышления, интуиции и образных представлений.

Заключение

По результатам проведения исследования:

- доказана эффективность применения разработанной нами методики (интеграционная система заданий, методов, учитывающих компетентностные требования и достижения современной художественной педагогики) подтвержденная достаточно высоким качеством профессиональной подготовки студентов I–II курсов ХГФ по изобразительной деятельности в условиях пленэра;
- показала свою эффективность иллюстрированная интеграционная программа практических занятий по изобразительной деятельности на природе с решением постепенно усложняющихся учебно-творческих задач;
- выявлена положительная динамика результатов студентов экспериментальных групп, отраженная в диаграмме.
- выявлены эффективные психолого-педагогические условия направленные на реализацию методики обучения изобразительной деятельности студентов на пленэре.

К наиболее значимым результатам исследования мы так же относим:

а) экспериментально апробированное учебно-методическое пособие в печатном и электронном виде[8];

б) специально разработанное наглядное пособие по методике обучения длительном и краткосрочном этюдам на природе;

в) визуальный ряд наиболее значимых живописных работ профессиональных художников и студентов для использования в учебном процессе.

Все вышеизложенное достаточно убедительно свидетельствует о том, что качество профессиональной подготовки студентов ХГФ по изобразительной деятельности в условиях пленэра существенно возрастает, если применить нашу методическую систему учитывающую компетентностные требования современной художественной педагогики.

Литература

1. Беда Г.В. Живопись: Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, изобр. Искусство и труд». – М.: Просвещение, 1986.-192 с., ил.

2. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты: рисунок, живопись, композиция: учеб. пособие для студентов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2015.
3. Безрукова В.С. Педагогика: учеб. пособие В.С. Безрукова.-Ростов н/Д: Феникс, 2013.- (Высшее образование).
4. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: монография/ В.С. Безрукова. – Екатеринбург: [б.и.], 1994. – 152 с.
5. Васильев А.А. Живопись пленэра. Краснодар Куб. гос., 1981.
6. Васильев А.А. Теоретические и методические обоснования пленэрной живописи начальной стадии обучения при подготовке художника-педагога: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1983.
7. Дмитракова Н.П. О интегрировании педагогических идей в инновационной педагогике //Интегрированные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч.тр. –Свердловск: СИ-ПИ, 1991. – С. 33–45.
8. Денисенко В.И., Цырульник А.Н. Живопись. Портрет на пленэре: учеб. пособие – Краснодар гос. ун-т, 2020.
9. Ермаков А.М. Пленэр: учеб.-метод. пособие. М., 2014.
10. Кайзер Н.В. Пленэр: уч. метод. пособие, М.; Екатеринбург, 2014.
11. Коробко Ю.В. Постановка глаза на живописное восприятие цвета: Монография. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2005.
12. Карпова Ю.И., И.Б. Обухов, И.В. Орлова, Н.А. Попович. Основы композиции. Рисунок. Живопись и цветоведение: учеб. пособие / Ю.И. Карпова [и др.]. – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019–220 с.
13. Краевский В.В. Общие основы педагогики Учеб. Для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003–256 с.
14. Маслов Н.Я. Пленэр: практика по изобразит. искусству: учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов, М.,1984.
15. Саяпина Е.И. Живопись пейзажа: учеб. пособие/ Е.И. Саяпина. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. 9и с. 500экз.
16. Шептулин А.П. Диалектический метод познания. – М.: Политиздат, 1983.-320 с.
17. Зубрилин К.М. Руднев И.Ю. Роль пленэра в системе художественного образования// Наука и школа. – 2016.-№ 6.-С.175–180.

APPROBATION OF THE INTEGRATION PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL TRAINING OF VISUAL ACTIVITY IN THE OPEN AIR FOR STUDENTS OF UNIVERSITIES OF ARTISTIC PROFILES.

Tsyurulnik A.N., Denisenko V.I.
Kuban State University

The article describes a pedagogical study of the problem of optimizing educational, creative and educational work within the framework

of design and technological practice (plein air) in artistic and artistic-pedagogical organizations. This material is a development of ideas reflected in the master's thesis and publications of 2019–2022. on the problem of theoretical and methodological substantiation of teaching portrait painting in the open air to future artist-teachers. In a concise form, the problem of improving the plein air practice of art university students is substantiated and the results of the conducted ascertaining and formative experiments on testing the integration pedagogical technology of training, education and development of future designers, decorators, artists – teachers of fine arts in plein air conditions are described (06.23.23–07.19. 23).

The theoretical, methodological foundations of our research are outlined, individual terms and concepts of special professional art education for students of art and art-pedagogical faculties of universities in the composition of painting and drawing (still life, landscape and portrait, etc.) are defined and clarified within the framework of design-technological, plein-air practice. At the same time, we rely on the materials of an experimentally tested teaching aid prepared for students in printed and electronic form, as well as developed visual aids on the methodology of plein air painting[8].

Integration as metaknowledge in modern pedagogy is one of the most promising scientific ideas, effectively implemented in various fields of research by both domestic and foreign scientists. At the moment, the process of improving the innovative model of integrated pedagogical technology for teaching, educating and developing future designers, decorators, artists – teachers of fine arts in plein air conditions is being implemented for use in the departments of creative arts, graphics, painting and composition in various art and art-pedagogical universities. The preliminary positive results of the experiment give us confidence in the right direction of our work.

Keywords: integration of visual activity in the open air, art students, integration technology of teaching, development of visual culture in nature, color, formative pedagogical experiment.

References

1. Beda G.V. Painting: Textbook for students of pedagogical institutes on spec. No. 2109 "Drawing, invention. Art and labor". – M.: Enlightenment, 1986.-192 p., ill.
2. Beda G.V. Fundamentals of visual literacy: drawing, painting, composition: textbook. a manual for students. 2nd ed., reprint. and additional M., 2015.
3. Bezrukova V.S. Pedagogy: studies. the manual of V.S. Bezrukova.-Rostov n/A: Phoenix, 2013.-(Higher education).
4. Bezrukova V.S. Integration processes in pedagogical theory and practice: monograph / V.S. Bezrukova. – Yekaterinburg: [B. I.], 1994. – 152 p.
5. Vasiliev A.A. Plein-air painting. Krasnodar Cube. state., 1981.
6. Vasiliev A.A. Theoretical and methodological foundations of plein-air painting at the initial stage of training in the preparation of an artist-teacher: Abstract. dis. candidate of Pedagogical Sciences. M., 1983.
6. Vasiliev A.A. Theoretical and methodological foundations of plein-air painting at the initial stage of training in the preparation of an artist-teacher: Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. M., 1983.
7. Dmitrakova N.P. On the integration of pedagogical ideas in innovative pedagogy //Integrated processes in pedagogical theory and practice: collection of scientific tr. –Sverdlovsk: SIPI, 1991. – pp. 33–45.
8. Denisenko V.I., Tsyulnik A.N. Painting. Portrait in the open air: studies. manual – Krasnodar State University, 2020.
9. Ermakov A.M. Plein air: studies. – method. manual. M., 2014.
10. Kaiser N.V. Plein air: uch. method. manual, M.; Yekaterinburg, 2014.
11. Korobko Yu.V. Setting the eye on the pictorial perception of color: Monograph. – Krasnodar: Kuban State University, 2005.
12. Karpova Yu.I., I.B. Obukhov, I.V. Orlova, N.A. Popovich The basics of composition. Drawing. Painting and color studies: studies. manual / Yu.I. Karpova [et al.]. – St. Petersburg: POLYTECH-PRESS, 2019–220 p.
13. Kraevsky V.V. General fundamentals of pedagogy of Studies. For students. higher. ped. studies. institutions. – M.: Publishing center "Academy", 2003–256 p.
14. Maslov N. Ya. Plein air: practice on the image. art: studies. manual for students of art-graf. fac. ped. in-tov, M., 1984.
15. Sayapina E.I. Landscape painting: textbook. manual / E.I. Sayapina. Krasnodar: Kuban State University, 2012. 9i p. 500ex.
16. Sheptulin A.P. Dialectical method of cognition. – M.: Politizdat, 1983.-320 p.
17. Zubrilin K.M. Rudnev I. Yu. The role of the plein air in the system of art education// Science and school. – 2016.-No. 6.-pp.175–180.

Коррекция взаимоотношений педагогов и студентов на основе ценностных характеристик предмета «Физическая культура и спорт» на современном этапе

Чернышев Виктор Петрович,

кандидат пед. наук, профессор, ведущий научный сотрудник Высшей школы физической культуры и Безопасности жизнедеятельности ФГОУ ВО ТОГУ
E-mail: chernyshov_vp@mail.ru

Клименко Василий Александрович,

кандидат пед. наук, доцент, зав. кафедрой физического воспитания ФГОУ ВО ДВГУПС
E-mail: itps_klimenko@mail.ru

Чернышева Лариса Георгиевна.

канд. пед. наук, доцент, кафедра ФКиМБД АГПУ
E-mail: tschern@yandex.ru

Бородин Петр Владимирович,

канд. пед. наук, доцент кафедры ФвиС ФГОУВО ДВГМУ
E-mail: Borodinpetr@mail.ru

В статье рассматриваются возможности коррекции взаимоотношений педагогов и студентов в процессе реализации учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» в вузе на современном этапе. Отмечается, что проблематика «педагогика сотрудничества» сегодня приобретает особый смысл именно в реализации дисциплин учебного плана, оказавшихся на периферии предпочтений значительной части студентов. Обилие информации самого разного уровня значимости, приводит личность молодого человека в состоянии уязвимости от нее и необходимости рациональной дифференциации объектов внешнего окружения. Физическое развитие индивида часто оказывается расположенным в ракурсе прокрстинации явления, откладывания его реализации на будущее и, как итог, упускается возможность управления своим физическим статусом в соответствии с природными потребностями. В статье актуализируется парадигма сближения ценностных ориентаций различных субъектов деятельности, по отношению к общему предмету занятости. Возможность построения конструктивного диалога между участниками нормативного взаимодействия возникает тогда, когда предмет интереса всех обезличивается, очищается от личностных коннотаций и предстает в своем сущностном виде. Диалог между студентами и педагогами переходит из императивной плоскости в плоскость взаимодопущения иного восприятия предмета, когда ценность этого предмета определяется не через усредненные нормы и традиции, а через индивидуальное осознание значимости деятельности. Возникающее в ходе сотрудничества поле диалога способствует наполнению учебной дисциплины ценностными смыслами и ориентирами, позволяющими осуществлять процесс обучения в соответствии с потребностями личности.

Ключевые слова. Физическая культура и спорт. Учебный процесс в вузе. Ценности и потребности личности. Диалоговое пространство.

Отношения между участниками учебного процесса во многом являются определяющими для качества итогового результата процесса обучения. Методология, описываемая сегодня как «педагогика сотрудничества» не просто красивое выражение, а насущная необходимость организации образовательного пространства. Известно, что в первых европейских университетах, таких как Болонский, на этапе формирования, сами студенты назначали преподавателей из своего числа и сами же могли в любой момент подвергнуть их остракизму и изгнать из рядов наставников. В современном мире высшего образования проблематика отношений между преподавателями и студентами является предметом пристального внимания широкого спектра наук – от физиологии до психологии и педагогики. Одним из исследовательских приоритетов специалистов, остающимся актуальным долгое время, остается изучение отношения различных участников образовательного процесса к предмету обучения и попытки сближения позиций на основе ценностных характеристик этого предмета [1]. В целом проблематика ценностей как универсального конструкта человеческого мира никогда не уходила с повестки дня, начиная с античности и до наших дней. Любое явление в мироздании так или иначе подвергается обработке психикой человека и выступает после этого особым ориентиром для него, венчающим структуру личности. Ценности не остаются неизменными в ходе жизни, а подвергаются перманентной корректировке в зависимости от множества сопутствующих факторов. Принятие или отвержение ценностных установок и ориентиров сложный психический процесс, далеко не всегда поддающийся рефлексивной обработке и осознанию индивидом.

Поле исследования стал процесс физического развития индивида оформленный нормативно, то есть когда в жестко регламентированном процессе обучения в вузе, сосуществуют два лагеря субъектов деятельности – преподаватели дисциплины «Физическая культура и спорт» и студенты, осваивающие эту дисциплину. Педагогические наблюдения на протяжении многих лет свидетельствуют, что противостояние двух групп субъектов деятельности можно преодолеть, если осуществлять планомерную индивидуальную коррекцию ценностных установок и ориентаций участников, путем сближения их позиций за счет организации диалога [8].

Специалисты выделяют три основополагающих компонента ценностного потенциала физической культуры личности как социального явления:

- общекультурный;
- социально-психологический;
- специфический.

Общекультурный компонент ценностей физической культуры наполнен такими аспектами как социально-политическое устройство общественной жизни в конкретный исторический отрезок времени, плотно связанный с традициями данного общества, с позиционированием личности в том или ином физическом статусе, с ролью востребованности физического здоровья индивида для осуществления адекватной периоду развития жизнедеятельностью. Данный компонент ценностей связан с экономическими, политическими, информационными и образовательными пространствами структуры общества. Следует отметить, что через данный компонент ценностей в обществе возникают и устойчиво транслируются как рациональные подходы к организации физического развития личности, так и ценности, связанные с долговременными культурными традициями данного общества и, одновременно, здесь же располагаются «летучие» модные тенденции, как попытка адекватного ответа на меняющийся мир [4].

Социально-психологический компонент обеспечивается наполнением набора установок каждого члена общества на роль и место его физического статуса, необходимого ему для адекватного «вписывания» в доминирующую культурную матрицу, через организацию взаимоотношений с другими членами общества, способными воспринимать или отвергать его личностные притязания на существование в определенном социальном ракурсе. Данное поле характеризуется большим количеством противоречий, обусловленных необходимостью со стороны индивида подчинять индивидуальности особенности развития и потребности регламентирующим жизнь институтам общества. В ракурсе данного компонента оказываются взаимоотношения «педагог» – «студент», «индивид» – «спортивный коллектив», «спортсмен» – «болельщик» и другие. Сюда же относятся возрастные различия восприятия физического статуса человека, гендерные и другие особенности, в различных группах населения.

Специфический компонент обеспечивает конкретные предпочтения физического развития через способности удовлетворять потребности в саморазвитии, достижении социального успеха, получении удовольствия от высоких индивидуальных показателей развития, набор ценностей характерных для данного компонента обеспечивается через организацию спортивной жизни индивида и формируется адекватно его возможностям в этой области. Для нас важно понять, что процесс вовлеченных в процесс формирования ценностных установок и ориентаций двух групп субъектов деятельности предполагает не принципиальные различия в их трактовке и реализации ценностей физического развития, а активное или пассивное восприятие одних и тех же ориентиров деятельности [5,6].

Для преподавательского состава кафедр физической культуры вузов очевидным и несомненным является отношение к ценностям физического развития как к основополагающим аспектам обеспечения жизни индивида, с этим положением студенты не спорят, но для многих из них такое отношение к физическому развитию не является приоритетным. Связано это в первую очередь с возрастными особенностями развития, когда растущий организм способен вырабатывать значительное количество энергии, обеспечивающей функционирование организма с избытком. Вербальное обращение к сознанию студентов, пытающееся обосновать для них некую «физическую премию», когда эффект от двигательной деятельности переносится в отдаленное будущее, где он может стать важнейшим компонентом, не срабатывает [2]. Современный мир молодых людей насыщен обилием информации, в основном потребляемой пассивно в аспекте физического напряжения. Не секрет, что повальное увлечение гаджетами стало притчей во языцах в характеристике современных молодых людей, отсюда одной из ключевых задач занятий физическими упражнениями становится задача переключения внимания с внешних носителей информации на внутреннее состояние организма. Используя терминологию К. Маркса можно констатировать, что современный молодой человек оказывается «отчужденным» от своей природной ипостаси, от своего тела и связанных с его функционированием особенностями жизнедеятельности. Состояние отчужденности от объекта владения – телесности, часто приводит к состоянию, когда возникает неявная зависимость от потребностей, не контролируемая сознательно и приводящая в итоге к чрезмерному потаканию человеком своих прихотей. Констатация зависимости молодых людей от внешних источников информации скрывает зависимость внутреннюю, разглядеть и идентифицировать которую сложнее, чем очевидную видимость. Как следствие недостаточного внимания к управлению физическим статусом человек утрачивает интерес к естественным проявлениям организма и попытки обозначить это явление как непреходящую ценность не легитимизируются [3]. Такое переключение можно осуществить на практике только используя уже сформированные поведенческие предпочтения, но совершив с ними определенного рода аберрацию, изменение привычного угла зрения на противоположный. Другими словами, привычные способы организации жизнедеятельности, в которых использование внешних источников информации оказывается приоритетным, нагружаются коннотациями, отсылающими осмысление полученной информации к самому себе.

Одной из особенностей современного спорта, возникшего в XX веке как ответ на возникновение «массового» общества, является его информационная доступность и эмоциональная насыщенность. Сегодня миллиарды людей по всей планете так или иначе вовлечены в спортивное движение,

пассивно или активно[7]. Вовлеченности людей в спортивные представления способствует, наряду с другими, и такой специфический фактор как статистическая измеримость явления. Статистика достижений ведущих команд и отдельных атлетов стала настолько всеобъемлющей, что привлекает внимание даже далеких от спорта людей. Для нашего исследования этот фактор стал весомым элементом разработки методики сближения интересов студентов и преподавателей на основе ценностных характеристик предмета «Физическая культура и спорт». С одной стороны динамика достижений ведущих атлетов позволяет организовать поле диалога, в котором все участники находятся в равноудаленном положении относительно источника интереса – спортивного результата, с другой стороны, участники диалога непроизвольно вовлекаются в совместное обсуждение волнующих всех явлений социальной жизни. От фиксации достижений ведущих спортсменов до концентрации внимания на собственных возможностях оказывается возможным проложить устойчивую связь. В практике реализации учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» предусмотрены различные виды тестирования подготовленности студентов, связанные с зачетом по дисциплине, также активно реализуется сдача нормативов Всероссийского комплекса ГТО. Усредненные нормативы позволяют занимающимся соотносить свое физическое состояние со среднестатистическими и верифицированными научно ориентирами, но далеко не всегда способствуют осознанию личной заинтересованности и значимости тех или иных норм для конкретного человека. Другими словами, средние нормы остаются обезличенными показателями развития, демонстрирующими место индивида в ряду товарищей. Для того, чтобы определенные показатели состояния развития организма приобрели ценностную значимость для субъекта, необходима кропотливая интеллектуальная работа, организация которой возможно только при создании искусственного поля интереса и концентрации внимания на динамике движения личных показателей.

Советский энциклопедический словарь определял ценности как: « Ценности – это положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, класса, группы, общества в целом, определяемая не их собственными свойствами, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений». В современных условиях функционирования социального явления «физическая культура и спорт» подобное отношение к ценностям претерпело существенное изменение, при котором акценты оказались смещены с внешнего контура явлений окружающих субъекта, на внутренние параметры, ключевыми из которых стали потребности индивида. Психологи разделяют потребности на негативные и позитивные, первые из которых фиксируют отсутствие чего-либо, что приводит индивида в состояние

поиска отсутствующего и выстраиванию стратегии поведения, направленного на исправление ситуации, второй вид потребностей можно назвать «знаемой» потребностью, суть которой в осознанном человеком ситуации обладания чем-либо, что позволяет ему удовлетворять свои личные и социальные амбиции. При этом удовлетворенность субъекта, это состояние положительного отношения к какому-либо фактору жизни, постоянно воспроизводимое в сознании и обеспечивающее значимость этого фактора для субъекта. Важно подчеркнуть, что потребность в физической активности молодых людей не связана напрямую с необходимостью ее удовлетворения в общественно одобренных формах, то есть в процессе нормативного физического развития. Необходимость в физическом развитии есть это потребность, заложенная в нас природой и обществом программа жизнедеятельности. Реализация данной программы на разных этапах жизнедеятельности может носить преимущественно тот или иной способ осуществления. Для молодых людей, поступивших в вуз и не имеющих четких ориентиров в собственной стратегии физического совершенствования, грамотная поддержка со стороны профессионально подготовленных специалистов может стать тем основанием, от которого начнут вырастать их осознанные потребности в управлении природно-стихийным развитием организма, содержащие рациональное зерно осмысления значимости обладания собственным телом, как неотчуждаемой сущности. Данная проблематика особенно актуальна в сегодняшней ситуации развития общества, где поиск идентичности людей осуществляется по многим направлениям и сопряжен с большим числом психологических трудностей.

Деятельностный подход, описанный в трудах классиков отечественной психологии и социологии, предполагает что потребности людей в той или иной области нужно определять через формы, в которых она реализуется, и, соответственно, рассматривать потребность в деятельности, а не в ее предметах. Не оспаривая данный подход отметим, что и предмет деятельности может быть существенным фактором, определяющим ценностное наполнение самой деятельности. Физическая культура как некий абстрактный конструкт общей культуры, переформатируется в конкретный продукт сознания индивида тогда, когда в его ближайшем окружении находятся люди, разделяющие его стремление к физическому самопроявлению и тем самым легитимизирующие его интерес. Диалог между носителями разных представлений о значимости физического совершенствования – преподавателями вузовских кафедр и студентами, должен быть осуществлен в режиме снятия противоречий, которые возникают в результате неудовлетворенности субъектами деятельности, своих требований к окружающему миру в аспекте реализации своих потребностей. Только объекты окружающего мира, способные удовлетворить требования (потребности) человека, стано-

ваются для него ценностями. Обезличивать такой социальный объект как физическая культура в ее синкретическом выражении невозможно, но возможно такое его оформление, когда социальность объекта, его общезначимость, переходит в личную значимость для конкретного человека и в этом статусе выступает как элемент индивидуальной траектории развития личностного начала в человеке. Современное состояние преподавания учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» оказывается наполненным противоречиями, главным из которых является разночтение между значительной частью молодых людей и педагогами в отношении ценности физического развития личности человека. Описанное противоречие снимается, если предварительно обезличенный феномен социальной ткани – физическая культура как социальная практика, укорененная в традициях конкретного общественного устройства, наполняется ценностным содержанием, обогащенным индивидуальным осознанием важности обладания той природной ипостасью, которая не может быть отчуждена от конкретного человека и с которой необходимо сосуществовать на рациональных основаниях. Императивное навязывание ценностного отношения со стороны внешней инстанции может породить обратную ожидаемой реакцию индивида, и его взаимоотношения с объектом потребности – физическим развитием, могут принять протестную форму реализации в практической жизни.

Литература

1. Алексеев, С.В. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности / С.В. Алексеев, Р.Г. Глстев, Ю.Ф. Курамшин, А.В. Лотоненко, Л.И. Лубышева, С.И. Филимонова. – М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2013. – 780 с.
2. Власенко С.Ю., Чернышев В.П., Родионова А.Г., Закарян Г.З. Исследование изменения тональности дискурса в ходе практических занятий по физической культуре. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 10–2. С. 64–67.
3. Дёмкина, Елена Петровна. Формирование здорового образа жизни как фактор повышения качества жизни современного российского студенчества: на материалах Республики Татарстан: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.04 / Дёмкина Елена Петровна; – Пенза, 2016. – 26 с.
4. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью. / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 10–15.
5. Лубышева Л.И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 4. – С. 11–15.
6. Современные проблемы науки о физической культуре и спорте. Философия спорта / В.И. Столяров, А.А. Передельский, М.М. Башаева. – М.: Советский спорт, 2015, – 464 с.
7. Чернышев В.П., Бородин П.В., Клименко В.А., Кондратюк И.В. Эволюция социальной роли спорта высших достижений в Российском обществе. Социология. – 2022. № 4. – С. 178–183.
8. Чернышев В.П., Бородин П.В., Клименко В.А., Лысенко О.А. Социально-философский анализ востребованности физической культуры как дисциплины вуза.. Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке, 2022. – Т. 11. № 4. С. 196–203.

CORRECTION OF RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS BASED ON THE VALUE CHARACTERISTICS OF THE SUBJECT “PHYSICAL CULTURE AND SPORTS” AT THE PRESENT STAGE

Chernyshev V.P., Klimentko V.A., Chernysheva L.G., Borodin P.V.

Tomsk State University, FESGUPE, ASPU, Far Eastern State Medical University

The article discusses the possibilities of correcting the relationship between teachers and students in the process of implementing the academic discipline “Physical Culture and Sports” at a university at the present stage. It is noted that the issue of “pedagogy of cooperation” today takes on special meaning precisely in the implementation of curriculum disciplines that find themselves on the periphery of the preferences of a significant part of students. The abundance of information of very different levels of significance leads the personality of a young man to a state of vulnerability from it and the need for rational differentiation of objects in the external environment. The physical development of an individual often turns out to be located in the perspective of procrastination of the phenomenon, postponing its implementation until the future and, as a result, the opportunity to manage one’s physical status in accordance with natural needs is missed. The article updates the paradigm of bringing together the value orientations of various subjects of activity in relation to the common subject of employment. The possibility of building a constructive dialogue between participants in normative interaction arises when the object of interest of all is depersonalized, cleared of personal connotations and presented in its essential form. The dialogue between students and teachers moves from the imperative plane to the plane of mutual acceptance of a different perception of the subject, when the value of this subject is determined not through average norms and traditions, but through individual awareness of the significance of the activity. The field of dialogue that arises in the course of cooperation contributes to filling the academic discipline with value meanings and guidelines that allow the learning process to be carried out in accordance with the needs of the individual.

Keywords. Physical Culture and sport. The educational process at the university. Values and needs of the individual. Dialogue space.

References

1. Alekseev, S.V. Physical culture and sports in the Russian Federation: new challenges of our time / S.V. Alekseev, R.G. Glstev, Yu.F. Kuramshin, A.V. Lotonenko, L.I. Lubysheva, S.I. Filimonova. – M.: Scientific Publishing Center “Theory and Practice of Physical Culture and Sports”, 2013. – 780 p.
2. Vlasenko S. Yu., Chernyshev V.P., Rodionova A.G., Zakaryan G.Z. Study of changes in the tone of discourse during practical classes in physical education. Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities. 2022. No. 10–2. pp. 64–67.
3. Demkina, Elena Petrovna. Formation of a healthy lifestyle as a factor in improving the quality of life of modern Russian students: on materials of the Republic of Tatarstan: abstract of thesis. ... Candidate of Sociological Sciences: 22.00.04 / Elena Petrovna Demkina; – Penza, 2016. – 26 p.

4. Lubysheva L.I. Modern value potential of physical culture and sports and ways of its development by society and the individual. / L.I. Lubysheva // Theory and practice of physical culture. – 1997. – No. 6. – P. 10–15.
5. Lubysheva L.I. The social role of sport in the development of society and the socialization of the individual / L.I. Lubysheva // Theory and practice of physical culture. – 2001. – No. 4. – P. 11–15.
6. Modern problems of the sciences of physical culture and sports. Philosophy of sports / V.I. Stolyarov, A.A. Peredelsky, M.M. Bashaeva. – M.: Soviet sport, 2015.– 464 p.
7. Chernyshev V.P., Borodin P.V., Klimenko V.A., Kondratyuk I.V. The evolution of the social role of elite sports in Russian society. Sociology. – 2022. No. 4. – P. 178–183.
8. Chernyshev V.P., Borodin P.V., Klimenko V.A., Lysenko O.A. Social and philosophical analysis of the demand for physical culture as a university discipline.. Context and reflection: philosophy about the world and man, 2022. – T. 11. No. 4. P. 196–203.

Развитие методики формирования профессиональных компетенций: на примере обучения по специальности «Начальное образование»

Юань Цзин,

магистр, Чанчуньский университет Гуанхуа
E-mail: 262696743@qq.com

В статье анализируется процесс подготовки будущих педагогов начальной школы в системе высшего образования на примере Китайской Народной Республики. Сначала в статье разбирается в общем и целом система образования в КНР, затем – рассматривается процесс подготовки студентов, которые обучаются по специальности «Начальное образование» в контексте формирования их практических умений и навыков. Выделяются следующие умения и навыки, которые им необходимо сформировать: высокий уровень владения мандаринским диалектом китайского языка; красивый почерк; владение современными информационными технологиями; художественное самовыражение; проведение несложных естественно-научных экспериментов; владение педагогическими методиками и образовательными технологиями. После этого, разбираются дисциплины, в рамках которых эти навыки совершенствуются и существующие форматы их преподавания. И, наконец, анализируется система оценки полученных практических компетенций и важная роль прохождения производственной практики в образовательном процессе.

Ключевые слова: начальное образование, подготовка педагогов, педагогическая практика, педагогические компетенции, навыки и умения педагога.

На территории современной Китайской Народной Республики осуществляется всеобщее начальное образование. Это означает, что все дети, вне зависимости от места их проживания, социально-экономического положения семьи и других характеристик, имеют право и обязаны обучаться в начальной школе на протяжении пяти или шести лет, в зависимости от провинции. Дети идут в начальную школу в шесть лет и оканчивают её в одиннадцать или двенадцать. После этого они поступают в среднюю школу.

В период обучения в начальной школе китайские дети должны освоить в объёме, установленном государственными стандартами, следующие предметы: математику, китайский язык, английский язык, природоведение, историю, географию, информатику, политическую идеологию, обществознание, физику, химию, изобразительное искусство, физкультуру, музыку. Большая часть программы начальных школ одинаковая или схожая на всей территории Китайской Народной Республики. Тем не менее, существуют также и некоторые расхождения. К примеру, в некоторых школах наряду с английским преподаётся второй иностранный язык (к примеру, японский, корейский, испанский, русский и другие). Большой вариативностью отличается и программа по музыке, изобразительному искусству и физкультуре. В одних школах на уроках музыки дети изучают флейту, в других – вокал, в третьих – игру на губной гармошке. Уроки физкультуры могут включать в себя гимнастику ушу, танцевальное искусство, игру в футбол, игру в баскетбол и так далее. Это зависит не только от программы конкретной школы, но и от наличия в штате учебного заведения соответствующего педагога начального образования [У, Чжоу, 2023, с. 32].

В большинстве городских начальных школ Китайской Народной Республики работает несколько педагогов. В большинстве случаев, в первые два или три года учёбы в начальной школе один и тот же учитель ведёт все дисциплины. Каждый год этот учитель меняется. В третьем или четвёртом классе появляются педагоги-предметники по математике, химии и физике, однако, остальные дисциплины продолжает вести универсальный педагог, который является, одновременно с этим, также классным руководителем порученного ему коллектива на протяжении всего учебного года.

Подготовка педагогов начального образования представляет собой достаточно ответственный процесс, ведь необходимо воспитать учителей, ко-

Научно-исследовательский проект высшего образования провинции Цзилинь – 2023. Исследование и изучение идентичности выпускников частных ВУЗов, испытывающих сложности с поиском работы на основе модели CARES на примере Чанчуньского университета Гуанхуа (JGJX2023D749)

торые будут не просто передавать знания, но также помогать маленьким детям, которые впервые попали в систему школьного образования, полюбить знания и заложить основу для последующего обучения в средней школе, в университете и для самообучения на протяжении всей жизни. Учителя начальных классов также должны привить детям моральные ценности, научить их отличать хорошее от плохого, дружить и поддерживать хорошие отношения с товарищами. Причём, этому необходимо учить не только конкретными словами и действиями, направленными на учеников, но и собственным примером. Педагог начальных классов должен быть образцом для подражания и ролевой моделью для подрастающего поколения, их старшим товарищем и наставником. Из этого можно заключить, что подготовка будущих специалистов начального образования должна быть тщательно составлена; кроме этого, система подготовки учителей начальных классов должна также регулярно трансформироваться, дополняться и пересматриваться вместе с изменениями потребностей общества в целом и программой начальных школ в частности.

В Китае специальность «Начальное образование» присутствует во всех высших учебных заведениях педагогической направленности, а также в некоторых ВУЗах в области культуры и искусства и в ряде классических университетов. Всего на территории страны представлено 1311 ВУЗов, в которых существует возможность получения соответствующего диплома бакалавра. Из них самыми лучшими являются следующие:

1. Нанкинский педагогический университет;
2. Столичный педагогический университет;
3. Шанхайский педагогический университет;
4. Педагогический университет провинции Ханчжоу;
5. Тяньцзиньский педагогический университет.

Выпускники перечисленных выше ВУЗов в большей долей вероятности становятся веду-

щими начальными педагогами и руководителями лучших школ страны, разработчиками собственных методик образования, сотрудниками профильных государственных комитетов. Однако, существует также и много других ВУЗов, которые проводят подготовку кадров для начальных школ КНР.

В связи с существующими общегосударственными стандартами, существует достаточно высокая степень сходства между программами различных ВУЗов. Расхождения в программах имеются, однако, большинство из них относятся к вариативной части. К примеру, в некоторых ВУЗах предлагается методика преподавания одних музыкальных инструментов или иностранных языков, а в других выбор отличается. Если говорить о различиях в обязательной программе, то они во многом диктуются региональной спецификой. К примеру, в ВУЗах, которые расположены на территориях традиционного проживания национальных меньшинств КНР, студенты изучают не только мандаринский диалект китайского языка, но также и местные языки, такие как тибетский, уйгурский, хуэйский и так далее [Ао, 2021 с. 2].

Учитель начальной школы – это, в первую очередь, прикладная профессия. Следовательно, при подготовке педагогов акцент делается не на теоретических знаниях (хотя их важность также очень велика), но на практических навыках и компетенциях. Необходимые для работников начального образования Китайской Народной Республики практические компетенции – это высокий уровень владения мандаринским диалектом китайского языка, красивый почерк, владение современными информационными технологиями, художественное самовыражение, проведение несложных естественно-научных экспериментов, владение педагогическими методиками и образовательными технологиями. В таблице 1 каждая из этих компетенций будет рассмотрена подробнее.

Таблица 1. Практические компетенции педагога начального образования в КНР [Хань, 2022, с. 94]

Практическая компетенция	Характеристика компетенции
Высокий уровень владения мандаринским диалектом китайского языка	В соответствии со стандартами для учителей начальных классов уровень владения мандаринским диалектом китайского языка (который является государственным языком Китайской Народной Республики) должен быть не ниже определённого уровня, определённого законодательством. Многие люди в Китае говорят дома на местном диалекте или на языке национальных меньшинств. Необходимо, чтобы дети с самого детства слышали в школе правильный вариант китайского языка, что помогло бы им самим научиться правильной культуре речи и произношению. Педагог должен говорить и писать без ошибок, не допускать наличия большого количества просторечной и сниженной лексики. В регионах традиционного проживания национальных меньшинств от студентов также требуется владение местным языком на таком же высоком уровне, как мандаринским диалектом китайского языка.
Красивый почерк	Помимо устной культуры речи, педагог также должен подавать пример письменного выражения своих и чужих мыслей. Так как именно педагог начальных классов часто является первым учителем письма для детей, ему необходимо самому писать разборчиво и красиво, чтобы дети не только поняли написанное, но и с большей вероятностью сами научились бы писать грамотно, красиво и разборчиво. Учитель должен уметь использовать шариковые и гелиевые ручки, карандаши, мелки и кисти для стандартного и красивого написания китайских иероглифов, различных цифр, символов и иностранных букв. Кроме этого, он также должен уметь рисовать несложные изображения для того, чтобы дети впоследствии могли воспроизвести их или нарисовать похожие.

Практическая компетенция	Характеристика компетенции
Владение современными информационными технологиями	Учитель начальных классов в Китае должен уметь использовать РРТ и другое программное обеспечение для создания мультимедийных обучающих приложений. Кроме того, он также должен уметь продемонстрировать их в учебной аудитории. Педагогу необходимо уметь использовать широко используемые офисные программы для обработки текстов, а также пользоваться Интернетом для поиска новой информации, общения с учениками и их родителями, проведения дистанционных занятий, прохождения готовых онлайн-курсов и создания собственных.
Художественное самовыражение	Педагог начальных классов должен уметь играть на простых музыкальных инструментах, знать нотную грамоту и проводить базовое обучение музыкальному исполнительству, ставить небольшие танцевальные и театрализованные постановки, руководить детским хором и детским театром. Способность организовывать другие художественные мероприятия в школе является преимуществом.
Проведение несложных естественно-научных экспериментов	Педагогу важно владеть принципами организации экспериментального обучения на уроках природоведения в начальной школе, понимать принципы проведения экспериментов, а также работу и использование экспериментального оборудования.
Владение педагогическими методиками и образовательными технологиями	Помимо владения всеми вышеперечисленными компетенциями, педагогу начальных классов важно передать их своим ученикам. Для этого он должен владеть эффективными инновационными педагогическими методиками и образовательными технологиями, а также основами детской возрастной психологии и физиологии. И, наконец, ему необходимо показать эти умения на практике. Чтобы проверить наличие этой компетенции, студенты китайских ВУЗов, обучающиеся по специальности «Начальное образование» должны уметь смоделировать фрагмент урока на определённую тему (которая может быть выбрана студентом или предложена преподавателем) продолжительностью 5 или 10 минут перед экзаменационной комиссией.

Именно на выработку и закрепление этих компетенций и нацелена структура специальности «Начальное образование» в китайских высших учебных заведениях. В большинстве ВУЗов (включая ведущие педагогические университеты страны) подготовка педагогов ведётся согласно технологии модульного обучения. Технология модульного обучения это обучение, при котором учебный материал разбит на информационные блоки-модули. Технология построена на самостоятельной деятельности обучающихся, которые осваивают модули в соответствии с поставленной целью обучения. Традиционная система образования подразумевает, что несколько предметов будут изучаться одновременно и последовательно,

тогда как модульная система предполагает, что образовательная программа будет разбита на несколько частей, в соответствии с потребностями конкретных обучающихся и потребностями актуального рынка труда [Цзян, 2020, с. 30]. Модульная образовательная программа состоит из инвариативной и вариативной составляющих. Инвариативная составляющая обеспечивает выполнение обязательной части программы. Если говорить о вариативной составляющей, то она формируется самими обучающимися в зависимости от их интересов, целей и потребностей.

В таблице 2 показаны дисциплины, которые направлены на формирование каждой из рассмотренных выше компетенций.

Таблица 2. Дисциплины китайских ВУЗов (специальность «Начальное образование»), направленные на формирование практических компетенций [Ван, 2018, с. 134]

Практическая компетенция	Перечень дисциплин, которые направлены на формирование компетенции	
	Обязательная часть	Вариативная часть (студенты обязаны выбрать от одной до двух дисциплин из каждого модуля; одна компетенция равняется одному модулю)
Высокий уровень владения мандаринским диалектом китайского языка	Мандаринский диалект китайского языка и культура речи Китайская детская литература	Классическая китайская литература Современная китайская литература Дискуссионный клуб Литературная мастерская
Красивый почерк	Каллиграфия китайских иероглифов Каллиграфия иностранных символов Изображение цифр и иных общепринятых символов	Современный типографский дизайн Изобразительное искусство
Владение современными информационными технологиями	Особенности современных офисных программ Технологии создания и проведения онлайн-курсов Специфика дистанционного образования	Особенности современных графических редакторов
Художественное самовыражение	Вокал Хореография	Инструментальное исполнительство Декоративно-прикладное искусство История мировой культуры

Практическая компетенция	Перечень дисциплин, которые направлены на формирование компетенции	
	Обязательная часть	Вариативная часть (студенты обязаны выбрать от одной до двух дисциплин из каждого модуля; одна компетенция равняется одному модулю)
Проведение несложных естественно-научных экспериментов	Естественнонаучный эксперимент Обучение основам природоведения	Основы биологии на уроках природоведения в начальной школе Основы экологии на уроках природоведения в начальной школе
Владение педагогическими методиками и образовательными технологиями	Инновационные педагогические исследования Управление классным коллективом Возрастная психология ребёнка Особенности работы с детьми с особыми потребностями Методология преподавания китайского языка, английского языка и математики	Методология преподавания второго иностранного языка Методология преподавания творческих дисциплин Психология семейного воспитания и особенности работы с родителями Особенности работы с одарёнными младшеклассниками

Хотя, как уже говорилось выше, существуют некоторые расхождения в образовательных программах различных ВУЗов, однако, в общем виде образовательная структура, направленная на формирование практических компетенций в ВУЗах КНР

выглядит именно так. Существуют различные форматы совершенствования практических компетенций: художественная мастерская, семинары, моделирование собственного занятия и так далее. В таблице 3 перечислены основные из них.

Таблица 3. Форматы совершенствования умений и навыков студентов китайских ВУЗов – будущих учителей начальной школы [Чжан, 2018, с. 15]

Практическая компетенция	Форматы совершенствования практической компетенции
Высокий уровень владения мандаринским диалектом китайского языка	Литературная мастерская Дискуссионный клуб Практикум по публичным выступлениям Выполнение студентами грамматических, иероглифических и пунктуационных упражнений высокого уровня сложности Ведение студентами тетради работы над ошибками
Красивый почерк	Художественная мастерская Практикумы по изобразительному искусству и искусству каллиграфии Выставки лучших каллиграфических работ студентов
Владение современными информационными технологиями	Создание презентаций и офисных документов; Выполнение творческих работ в рамках графических редакторов; Сравнительный анализ различных массовых открытых онлайн-курсов; Прохождение массовых открытых онлайн-курсов по различным дисциплинам;
Художественное самовыражение	Танцевальный ансамбль; Театральная мастерская; Исполнительские конкурсы.
Проведение несложных естественно-научных экспериментов	Практикумы по научным экспериментам Конкурсы на лучший эксперимент среди студентов
Владение педагогическими методиками и образовательными технологиями	Моделирование фрагмента занятия по любому предмету продолжительностью от 5 до 10 минут в аудитории Семинары и дискуссионные клубы, посвящённые педагогическим методикам прошлого и современности

Оценка усвоенных практических компетенций проводится, чаще всего, в формате устного, письменного или творческого экзамена. Возможны различные экзаменационные форматы в рамках оценивания одной и той же дисциплины ради более комплексной и объективной оценки.

И, наконец, каждый студент, обучающийся в Китае по специальности «Начальное образование» в рамках программы бакалавриата, магистратуры или аспирантуры, обязан пройти производственную практику. В качестве базы практики могут вы-

ступать детские сады, государственные и частные начальные школы, центры и клубы дополнительного детского образования, благотворительные организации, которые занимаются системной помощью различным категориям детей дошкольного и младшего школьного возраста и так далее. Деятельность на практике помогает студентам закрепить существующие компетенции, а также сформировать новые. Производственная практика также даёт студентам возможность проявить себя в рамках реального педагогического процесса.

Один студент должен пройти минимально две или три практики за всё время обучения; максимальное количество производственных практик формально не ограничено. Часто именно база производственной практики становится постоянным местом работы выпускников ВУЗов [Чу, 2023, с. 259].

Система подготовки будущих педагогов начального образования в ВУЗах КНР представляет собой комплексный процесс, в рамках которого студенты формируют различные виды практических навыков и умений. В будущем наличие большого количества практических компетенций поможет им найти работу согласно полученной специальности, а также эффективно выполнять порученные им профессиональные обязанности. Учителя начальных школ выполняют важную общественную миссию – они формируют личности нового поколения тех, кому предстоит через несколько лет лечить людей, учить детей, руководить корпорациями, осуществлять прорывы в науке, выступать на сцене, заниматься благотворительностью и так далее. Учителя начальных классов строят будущее человечества, поэтому неудивительно, что к уровню их практических умений и навыков предъявляются строгие требования.

Литература

1. Ао Юнь. Подготовка учителей для сельских начальных школ в системе высшего образования Китайской Народной Республики. Существующие проблемы и методы их решения // Вестник Педагогического университета Внутренней Монголии. – Хух-Хото, 2021. – № 4. – С. 1–3
2. Ван Янь. Исследование системы подготовки учителей для начальных школ по программе бакалавриата // Вестник Чжэцзянского педагогического колледжа. – Ханчжоу, 2018. – С. 38(6). – С. 132–135.
3. У Сяося, Чжоу Цзюнь. Исследование развития способностей к педагогической практике у студентов, обучающихся по направлению «Начальное образование» // Western Quality Education. – Тайюань, 2023. – № 9 (10). – С. 30–34.
4. Хань Чжихуа. Реформа системы подготовки практикующих педагогов и методистов по специальности «Начальное образование» в педагогических ВУЗах // Китайские образовательные технологии и оборудование. – Пекин, 2022. – № 19. – С. 93–95.
5. Цзян Цзясинь, Сунь Юшуан. Анализ обучения педагогическим навыкам студентов университетских программ «Начальное образование» // Форум образования и преподавания. – Харбин, 2020. – С. 13. – С. 30–31.
6. Чжан Паньпан. Анализ учебной программы очной магистратуры по направлению «Началь-

ное образование» в китайских ВУЗах в настоящее время // Вестник Шанхайского педагогического университета. – Шанхай, 2018. – № 1. – С. 11–18

7. Чу Шугэ. Улучшение текущей ситуации в области обучения будущих учителей начальных школ педагогическим навыкам в рамках четырёхлетней программы бакалавриата // Журнал Профессионального колледжа Цзямусы. – Цзямусы, 2023. – № 10. – С. 259–260.

DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES: ON THE EXAMPLE OF TRAINING IN THE SPECIALTY «PRIMARY EDUCATION».

Yuan Jing

Changchun Guanghua University

The article analyzes the process of training future primary school teachers in the higher education system on the example of the People's Republic of China. First, the article deals with the general education system in the PRC, then the process of preparing students who study in the specialty "Primary Education" in the context of the formation of their practical skills and abilities is considered. The following abilities and skills that they need to form are highlighted: a high level of proficiency in Mandarin Chinese; beautiful handwriting; possession of modern information technologies; artistic expression; conducting simple natural science experiments; possession of pedagogical methods and educational technologies. After that, the disciplines within which these skills are improved and the existing formats of their teaching are analyzed. And, finally, the system for assessing the acquired practical competencies and the important role of internship in the educational process are analyzed.

Keywords: primary education, teacher training, pedagogical practice, pedagogical competencies, teacher skills.

References

1. Ao Yun. Teacher Training for Rural Primary Schools in the Higher Education System of the People's Republic of China. Existing problems and methods of their solution // Bulletin of the Pedagogical University of Inner Mongolia. – Hohhot, 2021. – No. 4. – S. 1–3
2. Wang Yan. A study of the teacher training system for elementary schools under the undergraduate program // Bulletin of the Zhejiang Normal College. – Hangzhou, 2018. – P. 38(6). – S. 132–135.
3. Wu Xiaoxia, Zhou Jun. A study of the development of abilities for teaching practice among students studying in the direction of "Primary education" // Western Quality Education. – Taiyuan, 2023. – No. 9 (10). – S. 30–34.
4. Han Zihua. Reform of the system of training practicing teachers and methodologists in the specialty "Primary education" in pedagogical universities // Chinese educational technologies and equipment. – Beijing, 2022. – No. 19. – P. 93–95.
5. Jiang Jiabin, Sun Yushuang. Analysis of Teaching Pedagogical Skills for Students of University Programs "Primary Education" // Forum of Education and Teaching. – Harbin, 2020. – P. 13. – P. 30–31.
6. Zhang Panpan. Analysis of the curricula of full-time magistracy in the direction of "Primary education" in Chinese universities at the present time // Bulletin of the Shanghai Pedagogical University. – Shanghai, 2018. – No. 1. – pp. 11–18
7. Chu Shuge. Improving the Current Situation in Teaching Future Primary School Teachers in Teaching Skills in the Four-Year Undergraduate Program // Jiamusi Vocational College Journal. – Jiamusi, 2023. – No. 10. – S. 259–260.

Применение технологий адаптивного компьютерного обучения при подготовке студентов-юристов

Ялаева Наталья Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков ИРИ, МИРЭА Российский технологический университет
E-mail: yalaeva-nv@mail.ru

Садыкова Наталья Валерьевна,

старший преподаватель, кафедра русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева
E-mail: nine999@list.ru

Кудинова Татьяна Викторовна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков ИРИ, МИРЭА Российский технологический университет
E-mail: kudinova@mirea.ru

Развитие современного юридического образования неразрывно связано с использованием информационных технологий и электронных курсов, поскольку они представляют собой эффективное инструментальное средство обучения. Одним из основных преимуществ использования LMS Moodle является возможность разработки индивидуальных траекторий обучения для преподавания английского языка. В данной статье анализируется понятие адаптивного обучения и возможности, которые открывает LMS Moodle для реализации технологии адаптивного обучения. Авторы делают выводы о преимуществах и недостатках системы тестирования и работы с LMS Moodle. Отмечаются перспективы работы с данной системой и возможность работать с помощью внедрения искусственного интеллекта в адаптивную модель обучения. Авторы отмечают практическую значимость исследования, так как в нем предложены практические рекомендации по использованию LMS Moodle для адаптивного обучения юристов.

Ключевые слова: Адаптивные технологии; система управления обучением; электронное обучение; тестирование; индивидуальная траектория.

Введение

Целью данного исследования было изучение возможности использования Moodle для адаптивного обучения при подготовке юристов. Принимая во внимание тот факт, что преподаватель не может не считаться с тем, что уровень подготовки разных студентов неоднороден даже в пределах одной группы, авторы исследования понимают важность построения индивидуальных образовательных маршрутов студентов для успешного освоения дисциплины с использованием новых компьютерных технологий. С помощью современных средств в рамках адаптивного обучения можно создать среду, учитывающую индивидуальные особенности каждого студента. Идея адаптивного обучения и особенно электронного обучения была выдвинута рядом ученых. По мнению С. Оксмана и В. Вонга, основная цель адаптивного обучения – повышение качества обучения студентов, и мы, преподаватели, нацелены на выполнение этой задачи. Следовательно, отличительной чертой адаптивного обучения становится возможность автоматизировать данный процесс [1]. Разработанная Брадаком и Клаймсом [2] адаптивная система электронного обучения была направлена на повышение качества изучения иностранных языков, в первую очередь английского, с помощью систем управления обучением (LMS). В ходе работы они создали адаптивную систему поддержки принятия решений, которая автоматически создает варианты обучения, соответствующие потребностям каждого студента в группе.

Соуки и др. [3] сделали акцент на траектории обучения по предпочтению студентов. Ученые привели доказательства потенциальных возможностей системы в развитии отдельных аспектов самоконтроля обучения и успеваемости студентов.

Как правило, в персонализированном обучении предусмотрено использование адаптивного тестирования. Например, в работе Balogh et al. [4] исследовались возможности персонального освоения IT-предметов с точки зрения конструктивистского подхода к обучаемому и описывалась методология создания электронного курса, отвечающего гипотезам индивидуализации образования.

В исследовании Сусанти и других [5] эмпирически доказаны преимущества адаптивных компьютерных тестов по сравнению с базовыми, линейными тестами.

Однако исследования по внедрению адаптивных тестов в подготовку юристов (обучение английскому языку для профессиональных целей), к сожалению, не проводились.

Получившая широкое распространение система управления обучением (LMS) Moodle предоставляет ряд функциональных возможностей, которые могут быть использованы для адаптивного обучения.

Согласно мнению ряда исследователей, например, Фатуевой С.А. [6], Челышковой М.Б. [7], Черновой Н.И. и др., адаптивное обучение является наиболее перспективным подходом для повышения эффективности образовательного процесса. Н.И. Чернова отмечает, что адаптивное обучение – это «средство организации высокоэффективной, личностно-ориентированной деятельности студентов, обеспечивающей продуктивное усвоение предметных знаний, компетенций и раскрытие возможностей их применения в реальной профессиональной деятельности» [8]. Адаптивное обучение подразумевает, что учебный материал и методы обучения подаются студенту в соответствии с его индивидуальными потребностями и уровнем знаний, что позволяет максимально повысить эффективность процесса обучения. Как показывают различные исследования, в том числе в области психологии и педагогики, адаптивное обучение позволяет улучшить результаты обучения и сократить время, необходимое для достижения поставленных целей.

Таким образом, тема работы представляется актуальной и необходимой для индивидуализации учебного процесса студентов-юристов в рамках адаптивного обучения с помощью компьютеризированных программ.

Методы

На первом этапе исследования (2020–2022 учебный год) был проведен эксперимент с 40 студентами первого курса магистратуры заочного отделения Уральского государственного юридического университета в возрасте 22–28 лет. На втором этапе (2023–2024 учебный год) будет проведен эксперимент с магистрантами очного отделения Российского технологического университета МИРЭА.

Участникам исследования было предложено пройти обучение в образовательной электронной среде, которое включает в себя работу с системой управления обучением (LMS) Moodle и ее элементами (Форум, Чат, Урок, Задание). Источником материалов, используемых при создании электронного курса LMS Moodle, послужил учебник «Английский язык для юристов» для студентов магистратуры и аспирантуры», написанный преподавателями английского языка Уральского государственного юридического университета [9].

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов, позволяющих достичь цели и проверить гипотезу:

- анализ функциональных возможностей LMS Moodle и ее потенциала для адаптивного обучения – с использованием аналитического метода;
- сопоставительный анализ и обобщение научных источников для выявления передового опыта адаптивного обучения;

- эмпирический метод проведения мониторинга подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности с целью выявления уровня подготовки (использование анкетирования и опроса);

- статистический метод (проведение анализа данных экспериментального исследования и их интерпретация).

Адаптивное обучение английскому языку – это метод, в котором используются технологии, позволяющие настроить и индивидуализировать процесс обучения для каждого студента. Этот метод дает возможность разработать индивидуальную образовательную программу, учитывающую уровень знаний, интересы и потребности каждого обучающегося.

Методика может быть реализована с помощью компьютерных программ и онлайн-платформ, позволяющих анализировать данные об обучающихся, такие как успеваемость, ответы на задания, время, затраченное на изучение курса, и т.д. Собранные информация о каждом студенте используется для создания индивидуальной образовательной траектории.

Обзор системы Moodle

Moodle – это система управления обучением (LMS), предоставляющая инструментальный для создания и управления интерактивными курсами.

С помощью данной системы пользователи могут создавать курсы, содержащие различные типы материалов, такие как текстовые документы, видео, аудио, тесты, задания и т.д. Курсы Moodle состоят из модулей, представляющих собой отдельные элементы курса, такие как форумы, тесты, задания, интерактивный контент H5P и пакет SCORM и т.д. Форумы Moodle позволяют студентам и преподавателям общаться и обсуждать темы курса, а также задавать вопросы.

Система LMS Moodle позволяет преподавателям создавать различные типы тестовых заданий: множественный выбор, установление соответствий, заполнение пропусков и т.д.

Элемент «Задание» в Moodle используется для работы студентов, оценки и обратной связи с преподавателем.

Кроме того, для работы над проектами студентам предлагается выполнять групповые задания. Представленные студентами работы оцениваются и рецензируются преподавателем. Для всех пользователей системы доступно расписание занятий, конференций и уведомлений.

С помощью Moodle администраторы системы могут управлять курсами, модулями и другими элементами системы, а кроме того, предусмотрен высокий уровень безопасности пользователей и данных, хранящихся в системе. Как отмечает Н.В. Садыкова и др., «гибкость и многофункциональность системы Moodle позволяет адекватно вести дистанционный образовательный процесс с включением всех учебных элементов и методик» [10].

Для эффективного обучения в Российском технологическом университете (РТУ) МИРЭА и в Уральском государственном юридическом университете магистранты обучаются как очно, так и заочно, применяя в качестве платформы систему Moodle.

Спроектированный нами электронный учебный курс для магистрантов включает входной тест, 2 уровня подготовки (pre-intermediate и intermediate), освоение лексики, чтение текстов, изучение грамматики, восприятие речи на слух, выполнение тренировочных упражнений (в адаптивном режиме) и контрольный тест (в интерактивном режиме).

Рассмотрим систему тестирования Moodle более детально. Тестовая система – это лишь небольшая часть обширной платформы Moodle. Система имеет несколько режимов тестирования: интерактивный и адаптивный.

Создание тестов в интерактивном режиме в Moodle требует выполнения следующих последовательных действий:

1. Войдите в курс, в котором вы хотите создать тест.
2. Нажмите на кнопку «Добавить материал или занятие» и выберите «Тест».
3. Введите название теста и описание.
4. Выберите тип теста (например, множественный выбор, соответствие и т.д.).
5. Добавьте вопросы к тесту.
6. Настройте параметры теста, такие как время выполнения, количество попыток и т.д.
7. Сохраните тест и опубликуйте его в курсе.

При этом после того, как тест будет создан преподавателем, студенты смогут проходить его в интерактивном режиме, получая автоматическую обратную связь по своим ответам и оценку за прохождение теста. Преподаватель будет иметь возможность анализировать результаты теста и оценивать успеваемость студентов.

Адаптивный режим в Moodle – это функция, позволяющая преподавателям создавать индивидуальные образовательные траектории для своих студентов с учетом их индивидуальных потребностей и успеваемости. Адаптивный режим в Moodle использует механизмы, основанные на правилах, которые автоматически адаптируют содержание курса, задания и оценки в соответствии с потребностями каждого студента в обучении.

Для того чтобы использовать адаптивный режим в Moodle, преподавателю необходимо сделать следующее:

- определить цели обучения: сформулировать цели обучения по курсу и составить список навыков и знаний, которые должны быть приобретены обучающимися;
- определить критерии оценки: разработать критерии, которые будут использоваться для оценки работы студентов, например, контрольных работ, заданий и тестов;
- определить профили обучающихся: необходимо проанализировать профили студентов с целью выявления их предпочтений в обучении, их

способностей а также проблем. С этой целью предлагается провести входной тест;

- разработать адаптивные требования: на основе целей обучения, критериев оценки и профилей обучающихся необходимо разработать адаптивные правила, определяющие, какие материалы, виды деятельности и оценки должны быть представлены студентам с учетом их индивидуальных потребностей;
- контролировать успеваемость студентов: необходимо отслеживать достижения студентов и при необходимости корректировать адаптивные правила с целью обеспечения прогресса в достижении целей обучения;
- предоставлять обратную связь: информировать студентов об их успехах и достижениях и при необходимости предлагать дополнительную поддержку.

Для создания теста в адаптивном режиме в системе Moodle необходимо выполнить следующие действия:

1. Войдите в курс, для которого будет создан тест.
2. Нажмите на кнопку «Добавить материал или действие» и выберите «Тест».
3. Введите название теста и его описание.
4. Выберите тип теста «Адаптивный тест».
5. Добавить вопросы в тест. В этом типе теста необходимо добавить вопросы из банка тестов разного уровня сложности и уровня знаний.
6. Установить настройки теста, такие как время выполнения теста, количество попыток, и добавить комментарии. В комментариях преподаватель обычно дает дополнительные рекомендации по изучаемому материалу, опираясь на учебник, соответствующий раздел курса и презентацию PowerPoint.
7. Сохраните тест и опубликуйте его в курсе.

Теперь тестовые задания выбираются и настраиваются преподавателем из банка тестовых заданий. При повторном тестировании вопросы по заданной теме меняются для проверки усвоения изученного материала. В дальнейшем мы планируем использовать искусственный интеллект для подбора тренировочных заданий из банка.

В ходе исследования, которое длилось полтора года, были опробованы все перечисленные этапы и методы исследования.

Результаты

Проведенное исследование показало, что LMS Moodle предлагает ряд функциональных возможностей, которые могут быть использованы для адаптивного обучения юристов. Исследователи пришли к выводу, что адаптивный режим в Moodle является эффективным инструментом для обеспечения индивидуального подхода к обучению студентов. Выполняя описанные выше рекомендации и используя адаптивные методы для корректировки содержания курса, уроков и оценок в соответствии с индивидуальными потребностями каждого студента, исследователи пришли к следующим результатам: повы-

силась вовлеченность, мотивация и успеваемость студентов; адаптивный метод обучения позволил создавать персонализированные курсы и задания в зависимости от уровня студентов.

Исходя из полученных результатов, мы видим повышение уровня успешности (на 32%) и качества знаний (на 26%) (рис. 1). За показатель качественной успешности принималось количество студентов с хорошими и очень хорошими оценками, умноженное на 100% и деленное на общее количество студентов. За показатель абсолютной успешности принималось количество студентов с оценками «хорошо», «очень хорошо» и «удовлетворительно», умноженное на 100% и деленное на общее количество студентов.



Рис. 1. Статистика академической успеваемости в 2020–2021 и 2021–2022 учебных годах

Данные взяты из обработки результатов контрольного тестирования LMS Moodle УрГЮУ. Контрольной точкой является тестирование, проводимое в конце каждого модуля. Контрольные тесты проводятся два раза в семестр.

Опрос, проводимый преподавателями английского языка, был создан с помощью Google-формы. Ссылка на опрос была размещена в LMS Moodle курса «Юридический английский для студентов старших курсов и аспирантов». По результатам опроса были получены следующие данные, графически представленные на рис. 2.

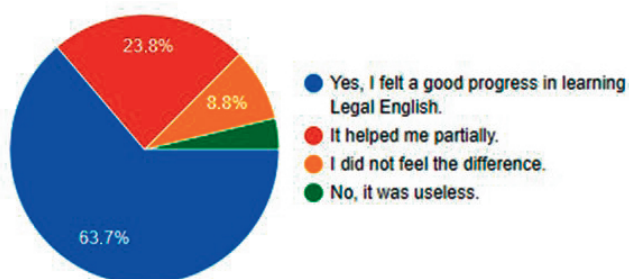


Рис. 2. Результаты опроса, проведенного среди студентов, изучавших курс LMS Moodle «Legal English for Advanced and Postgraduate Students» в 2020–22 учебном году

Студентам было предложено ответить на несколько вопросов о преимуществах нового компьютерного адаптивного курса и системы тестирования.

Основная идея адаптивного обучения заключается в том, что студенты должны получать индивидуальную помощь в зависимости от их уникальных потребностей и уровня владения языком. В то же время материалы и методы должны быть адаптированы к каждому отдельному студенту, чтобы обеспечить наилучший результат обучения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в нем предложены практические рекомендации по использованию LMS Moodle для адаптивного обучения юристов.

Авторы отметили, что при работе с курсом в Moodle студенты добились более высокой «индивидуализации обучения, оптимизации учебного материала, повышения самостоятельности и уровня мотивации» [12].

По мнению других исследователей данной темы, целью обучения юристов является «формирование гармонично развитой личности, опирающейся на информационно-коммуникационные возможности современных технологий, в частности, на использование компьютерных тестов» [2]. Мы полностью согласны с автором данного утверждения. В ходе работы авторы использовали интерактивные технологии, в том числе индивидуальные практические задания, что позволило значительно увеличить количество правильных ответов при тестировании. Исследователи выделили ряд преимуществ использования адаптивного обучения Moodle. LMS Moodle позволяет работать в любое время в любом месте, получать результаты в режиме реального времени, отслеживать время выполнения заданий и прогресс студентов, составлять индивидуальные образовательные маршруты. Она также полезна как средство тестирования, позволяющее сократить время выполнения теста, индивидуализировать тесты в соответствии с потребностями учащихся, стимулировать прогресс учащихся путем постепенного усложнения заданий.

Исследователи выявили ряд недостатков системы. Во-первых, необходимо иметь доступ к Интернету. Хотя многие студенты имеют различные устройства для доступа в Интернет, для некоторых из тех, кто живет в сельской местности, это все еще проблема. Единственное решение здесь – проводить тестирование на территории кампуса в сессионное время. Во-вторых, неизвестно, выполняет ли студент задания самостоятельно или прибегает к чьей-то помощи, поскольку система LMS Moodle не требует выполнения заданий с помощью камер. В настоящее время мы не можем решить эту большую проблему. Но мы думаем, что, повысив мотивацию студентов через работу с адаптивной системой обучения, мы воспитаем у них желание выполнять все задания самостоятельно. В-третьих, следует отметить, что адаптивное обучение в Moodle требует значительных за-

трат времени и сил на этапе создания учебных материалов и настройки системы. Для того чтобы адаптивное обучение работало эффективно, необходимо провести детальный анализ потребностей студентов, установить критерии определения уровня знаний и умений, разработать учебные материалы, которые будут удовлетворять этим потребностям. Однако мы надеемся, что, включившись в этот процесс, мы сможем создать новые подходы к указанной проблеме и найти выход из сложившейся ситуации, формируя рабочие группы преподавателей, общаясь с коллегами из других вузов и знакомясь с новыми компьютерными технологиями на специальных курсах.

Мы планируем продолжить наш эксперимент и использовать нейронные сети для выбора учебных задач из банка. Подобные исследования уже ведутся в РТУ МИРЭА.

Заключение

Адаптивное обучение может значительно повысить эффективность обучения студентов и усилить их мотивацию к учебе, что и было достигнуто по результатам тестов и анкетирования. Адаптивные методы обучения с использованием Moodle важны для студентов-юристов, поскольку позволяют им выстраивать индивидуальные траектории обучения. Адаптируя методы обучения к индивидуальным потребностям каждого студента, преподаватели могут помочь студентам глубже понять материал и развить навыки критического мышления. Кроме того, адаптивные методы обучения могут быть полезны для студентов с ограниченными возможностями. В целом проведенное исследование подтверждает перспективность использования LMS Moodle для адаптивного обучения студентов-юристов.

Литература

- Oxman, S., Wong, W. Innovations, D.V.X.: White paper: Adaptive learning systems. Integrated Education Solutions, p. 6–7 (2014).
- Bradác, V., Klimes, C.: Language e learning based on adaptive decision-making system. In: Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL, pp. 48–57 (2013).
- Souki, A.-M., Paraskeva, F., Alexiou, A., Papanikolaou, K.A.: Developing personalised e-courses: Tailoring students' learning preferences to a model of self-regulated learning. *Int. J. Learn. Technol.* 10, 188–202 (2015).
- Balogh, Z., Turcáni, M., Burianová, M.: Personalized learning and current technologies in teaching it related subjects. In: International Symposium on Educational Technology, ISET, pp. 124–126 (2019).
- Susanti, Y., Tokunaga, T., Nishikawa, H.: Integrating automatic question generation with computerized adaptive test. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 15, 9 (2020).
- Фатуева, С.А. Moodle как виртуальная образовательная среда для студентов очно-заочного отделения лингвистического вуза / С.А. Фатуева // *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты.* – 2017. – № 37. – С. 137–140. – EDN ZCMRUD.
- Чельшкова М.Б. Адаптивное тестирование: вчера, сегодня, завтра / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова // *Высшее образование сегодня.* – 2010. – № 8. – С. 14–17. – EDN MUUTXL.
- Чернова, Н.И. Технологические возможности адаптивных коммуникативных технологий в системе непрерывной иноязычной подготовки в инновационном университетском кластере / Н.И. Чернова // *Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, Москва, 13–17 ноября 2017 года / Московский технологический университет (МИРЭА). Том Часть 2.* – Москва: Московский технологический университет (МИРЭА), 2017. – С. 388–392. – EDN YOMFWU.
- Английский язык для юристов: Учебник / К.М. Левитан, С.В. Павлова, М.С. Пестова [и др.]; Под ред. К.М. Левитана. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2023. – 552 с. – (Аспирантура и магистратура). – ISBN 978–5–406–10897–0.
- Sadykova, N.V., Yalaeva, N.V. Zherebtsova, E.V.: E-learning course as a means of information technology support to the learning process in university. *Modern Pedagogical Education* 7, 45 (2020). EDN REHGBM.
- Ялаева, Н.В. Применение LMS Moodle в обучении английскому языку в юридическом вузе / Н.В. Ялаева // *Правоохранительные органы: теория и практика.* – 2015. – № 2. – С. 169–172. – EDN VDGSID.
- Borovkova, M.V. Computer-aided testing in modern electronic educational systems as a means of improving the quality of teaching foreign languages in law school / M.V. Borovkova, N.V. Yalaeva, N.V. Sadykova // *Modern Pedagogical Education.* – 2020. – No. 3. – P. 60–63. – EDN YVGDDE.

COMPUTER-AIDED ADAPTIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING LAW STUDENTS

Yalaeva N.V., Sadykova N.V., Kudinova T.V.

MIREA Russian Technological University, Ural State Law University named after V.F. Yakovlev

Modern legal education is inseparably linked to the use of information technologies and e-courses, as they are an effective learning tool. Among the main advantages of using LMS Moodle is the possibility to develop individual learning trajectories for teaching English. The article deals with the notion of adaptive teaching and the possibilities that LMS Moodle provides for the implementation of adaptive learning. The authors draw conclusions about the advantages and disadvantages of the testing system and working with LMS Moodle. They note the prospects of working with this system and the possibility to work through the implementation of artificial intelligence in the adaptive learning model. The authors note the practical signif-

ificance of the study, as it offers practical recommendations on the use of LMS Moodle for adaptive training of lawyers.

Keywords: Adaptive technologies; LMS; Moodle; Testing; Individual trajectory.

References

1. Oxman, S., Wong, W. Innovations, D.V.X.: White paper: Adaptive learning systems. Integrated Education Solutions, p. 6–7 (2014).
2. Bradác, V., Klimes, C.: Language e learning based on adaptive decision-making system. In: Proceedings of the European Conference on e-Learning, ECEL, pp. 48–57 (2013).
3. Souki, A.-M., Paraskeva, F., Alexiou, A., Papanikolaou, K.A.: Developing personalised e-courses: Tailoring students' learning preferences to a model of self-regulated learning. *Int. J. Learn. Technol.* 10, 188–202 (2015).
4. Balogh, Z., Turcáni, M., Burianová, M.: Personalized learning and current technologies in teaching it related subjects. In: International Symposium on Educational Technology, ISET, pp. 124–126 (2019).
5. Susanti, Y., Tokunaga, T., Nishikawa, H.: Integrating automatic question generation with computerized adaptive test. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 15, 9 (2020).
6. Fatueva, S.A.: Moodle as a virtual educational environment for part-time students of a linguistic university 37, 137–140 (2017). EDN ZCMRUD.
7. Chelyshkova, M.B.: Adaptive testing: yesterday, today, tomorrow/V.I/ Zvonnikov, M.B. Chelyshkova //Higher Education Today. – 2010. – № 8. –p. 14. – EDN MUXTXL.
8. Chernova, N.I.: Technological opportunities of adaptive communicative technologies in the system of lifelong foreign language training in innovative university cluster. Current problems and perspectives of radio engineering and info communication systems development. In: Collection of scientific papers of III International scientific and practical conference 13–17 November 2017, vol. 2, p. 390, Moscow Technological University MIREA, Moscow (2017). EDN YOMFWU.
9. Levitan, K.M., Pavlova, S.V., Pestova, M.S. et al: Legal English for Advanced and Postgraduate Students. Textbook. In: Levitan, K.M. Graduate and post-graduate studies, p. 552, Limited Liability Company 'Publishing house KNORUS, Moscow (2021). ISBN 978–5–406–08145–7. EDN MXKLVR.
10. Sadykova, N.V., E-learning course as a means of information technology support to the learning process in university / N.V. Yalaeva, N.V. Sadykova, E.V. Zherebtsova // Modern Pedagogical Education. – 2020. – No. 7. – P. 44–46. – EDN REHGBM.
11. Yalaeva, N.V.: Application of LMS Moodle in teaching English language in a law school. *Law Enforcement Agencies: Theory and Practice* 2, 171 (2015). EDN VDGSID.
12. Borovkova, M.V. Computer-aided testing in modern electronic educational systems as a means of improving the quality of teaching foreign languages in law school / M.V. Borovkova, N.V. Yalaeva, N.V. Sadykova // Modern Pedagogical Education. – 2020. – No. 3. – P. 60–63. – EDN YVGDDE.

Использование методологии COMET при оценке сформированности профессиональных компетенций у обучающихся с нарушениями интеллекта в системе СПО

Ян Айцзя,

аспирант кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой, Московский педагогический государственный университет
E-mail: yangsanqian1125@hotmail.com

Савенкова Елена Викторовна,

доцент, Московский педагогический государственный университет
E-mail: savenkova_ev@mail.ru

В данной статье подробно рассмотрены перспективы применения методологии COMET (Competency Evaluation Method for Organisations and their Teams) в рамках среднего профессионального образования в России, с акцентом на оценку профессиональных способностей студентов с интеллектуальными нарушениями. Авторы статьи анализируют общие концептуальные предпосылки компетентного подхода к образованию в РФ и представляют результаты своего исследования, в ходе которого изучался вопрос о применимости метода COMET в образовательном процессе, включая обучение студентов с особыми образовательными потребностями. На основе проведенного анализа показано, как методология COMET может быть скорректирована и адаптирована для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, с учетом особенностей их психического и физического развития. В контексте статьи открыты новые возможности для совершенствования системы оценки профессиональных навыков в среднем профессиональном образовании, связанной с использованием методологии COMET, стимулируя быстрый и эффективный процесс обучения.

Ключевые слова: COMET, интеллектуальные нарушения, профессиональные навыки, среднее профессиональное образование.

Основной целью современного образования является постоянное повышение качества обучения на протяжении всей жизни, которое предусматривает новые образовательные подходы, технологии процесса приобретения знаний, их оценки, личностно-ориентированный стиль изучения учебных предметов, формирование необходимых компетенций и т.д. [6] В этом контексте в образовательных кругах все больше внимания уделяется компетентному подходу, рассматривая его как связующее звено между образовательным процессом и реальными потребностями общества [7].

Компетентный подход нашел свое отражение в сфере образовательного законодательства Российской Федерации. В частности, в Федеральном законе РФ «Об образовании» [1], а также на подзаконном уровне. Образовательные цели, которые определяются в нормативных документах, излагают основные принципы компетентного подхода к обучению, результаты оценки знаний учащихся, содержание которых основано на принципах науки, мультикультурализма, системности, интеграции, детской ориентации, единства образования, воспитания и т.д. [3]

Особенности мышления обучающихся с нарушениями интеллекта можно описать следующим образом:

1. Низкий уровень абстрактного мышления: Эти обучающиеся испытывают трудности в освоении общих понятий и обобщений. Они склонны к конкретному, непосредственному восприятию окружающего мира.
2. Недостаток понимания причинно-следственных связей: Обучающиеся с нарушениями интеллекта часто испытывают проблемы с пониманием причинно-следственности действий и событий.
3. Замедленное мышление: Процесс мышления у этих обучающихся замедлен, это затрудняет быстрое реагирование и принятие решений.
4. Затрудненное решение проблем: обучающиеся с нарушениями интеллекта испытывают сложности с решением новых задач и проблем, их мышление носит стереотипный характер.
5. Невозможность критического восприятия: представители анализируемой категории обучающихся часто не могут критически оценивать свои действия и результаты. Они не замечают своих ошибок и не стремятся их исправить.
6. Ограничение зрительного и образного мышления: обучающиеся с нарушениями интеллекта

могут испытывать затруднение в представлении и восприятии образов и символов.

7. Недостаток самостоятельности в мышлении: По сравнению со сверстниками, такие обучающиеся чаще нуждаются в помощи и прямом указании при выполнении заданий.
8. Трудности в планировании и предвидении: обучающиеся с интеллектуальными нарушениями могут испытывать сложности в планировании действий и предвидении их последствий.

Важно понимать, что каждый обучающийся уникален как личность, и эти общие особенности могут проявляться в разной степени и комбинациях. Для эффективной помощи такому обучающемуся требуется индивидуальный подход и разработка специальной стратегии обучения и развития [2].

В рамках системы среднего профессионального образования (Далее – СПО) в России, оценка профессиональных способностей, обучающихся всегда представляется как наиболее сложный и трудозатратный процесс. Задача усложняется, когда речь идет об обучающихся с нарушениями интеллекта. Предлагаемое немецкой инициативой решение COMET, направлено на развитие и оценку компетенций студентов СПО, представляется перспективным в данной области.

Проект COMET (Развитие и оценка компетенций в СПО) – это немецкая инициатива, направленная на комплексную диагностику компетенций студентов СПО [8].

От участников требуется решение в течение 120 минут четырех открытых тестовых заданий, ответ на вопросы, связанные с оценкой профессиональной идентичности, а также заполнение анкет с контекстной информацией. Тестовые задания разработаны на основе типовых профессиональных задач и включают комплексные предметно-ориентированные задания.

В процессе разработки тестовых заданий COMET и оценки результатов тестирования используются 8 критериев: функциональность, полезность, эффективность, практико-ориентированность, социальная приемлемость, ясность презентации, экологичность и креативность. Предполагается, что разработанный инструментариум обеспечит сравнимость результатов оценки как на уровне образовательных организаций, так и при сравнении результатов студентов СПО из разных стран. Модель диагностики COMET уже прошла апробацию в Германии, Китае, Южной Африке. Концепция модели продолжает развиваться усилиями исследователей в Германии и Китае [9].

Модель компетенций COMET отвечает требованиям дифференцированной концепции множественных компетенций в трех аспектах.

1. Тестовые задания основаны на характерных профессиональных трудовых задачах. Они имеют качество задач профессионального развития и, таким образом, отражают характеристики рассматриваемой профессии. Тем самым избегается проблематичное понятие «техническая компетент-

ность». Разнообразие профилей компетентности, выраженное в различных профессиях, сохраняется и не выравняется концепцией профессионализма, основанной на профессиональных дисциплинах.

2. Структурирование задач профессиональной деятельности в профессиональных учебных программах (и процессов развития профессиональной компетентности в целом) по логике развития позволяет описывать развитие профессиональной компетентности в ее качественных характеристиках, а не только как процесс количественного повышения технической компетентности. Новички (новички) не только знают и умеют меньше, чем профессиональные специалисты, но и предметы их познания и обучения принципиально иные. Этот аспект множественной компетентности все чаще принимается во внимание, когда процессы профессионального обучения структурируются в соответствии с логикой развития.

3. Наконец, модель компетентности множественна еще и в том смысле, что выделяются три качественно определенных уровня компетентности, которые можно описать с помощью восьми измерений компетентности.

Следовательно, идея использования модели COMET, позволяющая оценивать профессиональные способности обучающихся с нарушениями интеллекта требует изменения условий предоставления знаний, умений и навыков от формального перевода к созданию условий для их продуктивного и эффективного использования в жизни, что, в свою очередь, обеспечивает развитие личностного потенциала каждого обучающегося [5].

Это определение компетентности обеспечивает основу для диагностики компетентности, которая не заменяет компетентность общими понятиями интеллекта и грамотности и не сводит ее к квалификации, связанной с отдельными рабочими задачами. Данная диагностика компетентности подходит для определения вклада профессионального училища в развитие компетентности обучающихся, а также для изучения когнитивных способностей, которые составляют основу профессиональной деятельности в сфере труда. Сюда входят те компетенции, которые приобретаются в рамках обучения внутри компании. Количественная и качественная значимость двух мест обучения для развития профессиональной компетентности не может быть точно определена на основе представленной здесь модели компетентности. Однако концепция тестирования позволяет измерять «профессиональные», а не только «технические» компетенции.

Применение модели COMET для оценивания профессиональных способностей учащихся СПО с интеллектуальными ограничениями включает в себя ориентацию на профессиональные, а не учебные основания при создании тестовых задач. Это помогает расширить оценочные возможности метода для различных видов профессионального образования и обучения, учитывая разнообразие обучающих форм и контекстов, таких

как работа в процессе, экспериментальная лабораторная работа, и т.д.

Тестовые задания, в свою очередь, должны рассматривать специфические ситуации, характерные для рабочего места, включая особенности определенной профессии, такие как тематика работы, инструменты и организация процесса, а также профессиональные требования.

Одним из подходов к составлению соответствующих рабочих заданий является использование технологии «мастерских опытных рабочих», в рамках которой эксперты-практики описывают свой профессиональный опыт в формате рабочих задач. Это позволяет выявить и охватить следующие аспекты:

- Усвоение рабочих технологий, инструментов и методов.
- Освоение специфической работы, учитывая требования задачи, и инструменты и методы, которые будут применяться.
- Усвоение правил социального взаимодействия на рабочем месте.

Эти подходы имеют дидактическую ценность для процесса обучения в профессиональных образовательных учреждениях и обучения, поскольку они помогают формировать профессиональную идентичность и компетентность учащихся с первых этапов обучения.

Профессионально подкрепленные тестовые задания позволяют определить силы и слабости различных образовательных систем и методов для людей с отклонениями в интеллектуальном развитии. Способность студентов к профессиональной деятельности, а не только техническим и функциональным знаниям, может быть проверена с помощью этих заданий. Этот тестовый подход может быть применен не только в национальных, но и в международных сравнительных исследованиях, принимая во внимание различное организационное устройство профессионального образования в разных странах.

Креативность непременно важна для профессиональной компетентности, т.к. она позволяет решать разнообразные профессиональные задачи, которые обычно не ограничиваются алгоритмическими решениями. Решения в таких ситуациях могут быть практическими и ориентированы на конкретные сценарии, с учетом требований пользователей и контекста задачи.

Креативность подходов к профессиональным обязанностям может отличаться в зависимости от профессии, будь то ювелир, страховой агент или медсестра.

Модель COMET учитывает креативность как один из трех ключевых элементов для определения развивающейся компетенции [4]. В рамках этой модели, творческое мышление или креативные решения принимаются на основе пяти равноценных элементов, не связанных друг с другом иерархически.

Измерение профессиональной компетентности означает, в первую очередь, что инструменты из-

мерения основаны на стандартизированных методах измерения и целевых формах профессиональных знаний и навыков, которые можно измерить. Однако многие аспекты профессиональных навыков, в том числе важные, ускользают от методов количественного измерения. Довольно часто «неявное знание лежит в основе важных профессиональных навыков, которые могут быть продемонстрированы на экзамене, но не описаны в форме явных знаний.

На данный момент масштабная диагностика компетентности достигает своих пределов по двум причинам:

- Масштабная диагностика компетентности зависит от стандартизированных процедур тестирования. Последние несовместимы с идеей оценки практических навыков в реальных рабочих ситуациях.
- Реализация стандартизированной процедуры наблюдения за оценкой профессиональной компетентности проверенными экспертами (которыми в контексте настоящего исследования, выступают преподаватели СПО) потребует такого количества человеческих и временных ресурсов, что исключает осуществимость такого проекта с самого начала.
- Чтобы определить пределы диагностики компетенций, необходимо более подробно изучить те компетенции, которые не могут или могут быть измерены только с большими усилиями или с помощью дополнительной методологии. Это следующие аспекты обучения и навыков.

В исследованиях компетенций измерение означает формулирование тестовых заданий, которые позволяют испытуемым явно продемонстрировать свои способности (в смысле когнитивных способностей). Соответственно, умение объяснять действия (ноу-хау) является важным аспектом профессиональной компетентности. Неявные знания и умения можно наблюдать и оценивать в ходе осуществления профессиональной деятельности и особенно на основе результатов работы. С другой стороны, их невозможно описать и объяснить в явных технических терминах. Навыки, которые не могут быть эксплицированы таким образом, зачастую являются основополагающими для профессиональной компетентности и поэтому подлежат экспертизе, но недоступны для устоявшихся методов диагностики компетентности.

Профессиональные способности обычно устанавливаются с помощью более или менее традиционных форм оценки. Помимо оценки профессиональных знаний, целью экзаменов является, в частности, оценка практических навыков в реальных рабочих ситуациях на основе квалификационных требований, определенных в профессиональных профилях. Таким образом, оценка включает подтверждение наличия достаточного практического опыта в период обучения. Если возможно, оцениваются все квалификации, соответствующие профессиональным способностям. Это необходимо для того, чтобы практика профессио-

нальной оценки позволяла проводить сертификацию профессиональных способностей, которая часто связана с выдачей лицензии.

С другой стороны, диагностика компетенций не охватывает всех профессиональных требований. Это повлечет за собой серьезные трудности на уровне практической реализации. Вместо этого типичное профессиональное содержание и требования выбираются таким образом, чтобы обеспечить возможность измерения когнитивных диспозиций, которые используются также для выполнения других профессиональных задач.

Повышение уровня обучения является неотъемлемой частью любой практики преподавания и обучения. Преподаватели и инструкторы регулярно контролируют, достигаются ли и в какой степени цели обучения и насколько им удается поддерживать обучающихся в их индивидуальном профессиональном и личностном развитии. С этой целью они могут использовать широкий спектр неформальных тестов и различных методов оценки. Таким образом они получают информацию о стажерах/студентах, с одной стороны, и собственная педагогическая деятельность, и качество организации обучения, с другой стороны. Учебные программы и являются отправной точкой для этого типа оценки успеваемости. Оценка и оценка в процессе обучения, как и ситуационное обучение, избегают любой формы стандартизации.

Образовательные стандарты, сформулированные для конкретных предметов государственными органами, ответственными за образование, предполагают введение стандартизированных тестовых процедур, подобных тем, которые используются для диагностики компетенций. Вопрос о том, повлияет ли растущая ориентация на результат в управлении системой образования на методы оценки эффективности, остается открытым. Риск, связанный с введением проверяемых образовательных стандартов, заключается в том, что цели обучения, которые не могут быть реализованы с помощью стандартизированных тестов (и эти цели, вероятно, будут более важными, чем те, которые доступны для стандартизированных процедур), могут потерять свою значимость.

Здесь следует упомянуть одну особенность профессионального образования и обучения. Обучение в рабочем процессе приводит к тому, что критерии успешного обучения вытекают непосредственно из стандартов качества, вытекающих из бизнес-процессов и рабочих процессов, которые встроены в организационные структуры предприятия. Соответственно, достоверность оценки эффективности также основывается на критериях корпоративного управления качеством.

В основе этих умений лежит проектно-ориентированный тип деятельности в отличие от инструментально-рационального типа. По мнению А.Ю. Мокиной прообразом этого вида деятельности является художественное творчество [6]. Здесь конечный результат работы может быть предвидится планированием лишь в ограничен-

ной степени. В отличие от дизайнера, который определяет окончательную форму изделия, рисуя чертеж, работа художника постепенно складывается из идеи. Реальность предприятия, вопреки представлению, подсказываемому методами и результатами анализа трудового процесса, также во многом характеризуется неформальными структурами и, таким образом, в некоторой степени ускользает от стандартизации или формализации. Особенно в сфере среднеквалифицированной работы (техническое обслуживание, диагностика ошибок и тому подобное) необходимо «искать возможности, развивать идеи и находить пути выхода из ситуации». Здесь требуется не соблюдение графиков, а оригинальность». При наличии вида проектно-творческой и ситуативной деятельности оценка профессиональных компетенций достигает предела. Открытые тестовые задания в определенной степени позволяют исследовать аспекты формирования компетентности, связанные с открытым ходом рабочих процессов. Таким образом, сравнение альтернативных подходов, инструментов и материалов и взвешивание критериев, которые имеют отношение к решению проблем, также являются выражением формирования компетентности, как и компетентностный критерий творчества.

Использование модели COMET в системе СПО для обучающихся с нарушениями интеллекта предполагает ряд адаптаций и специфических подходов. Предлагаем следующие шаги и стратегии:

1. Адаптация модели COMET: для начала необходимо адаптировать модель COMET для обучающихся в российской системе СПО с нарушениями интеллекта. Это может включать в себя упрощение тестовых заданий и анкет, а также корректировку критериев оценки.

2. Тренировка профессиональных способности на основе профессиональных задач: Использование модели COMET может позволять обучающимся развивать профессиональные способности, выполняя типовые профессиональные трудовые задачи. Это может быть особенно полезно для содействия их приспособления к будущему рабочему месту.

3. Мониторинг и улучшение профессиональной идентичности: С помощью вопросов о профессиональной идентичности и анкет с контекстной информацией, COMET может помочь изучить и улучшить профессиональную идентичность обучающихся в системе СПО с интеллектуальной недостаточностью.

4. Улучшение инклюзивного образования: Поскольку модель COMET обеспечивает дифференцированную оценку множественных компетенций, она может быть использована для продвижения инклюзивного образования путем поддержки и оценки одаренных студентов, несмотря на их интеллектуальные недостатки.

5. Международное сотрудничество: Учитывая международную природу модели COMET, можно

расширить сотрудничество с образовательными организациями из других стран, таких как Германия и Китай, которые адаптировали эту модель. Это может привести к обмену полезными ресурсами и лучшими практиками в оценке и развитии профессиональных способностей, обучающихся с нарушениями интеллекта.

6. Анализ данных: Обработка и статистический анализ подробных данных, включая данные о результатах тестовых заданий и контекстную информацию, могут помочь определить области для дальнейшего улучшения образовательной практики и стратегий развития компетенций для обучающихся в системе СПО с нарушениями интеллекта.

Подводя итоги настоящего исследования следует сделать вывод о том, что использование методологии COMET в оценке профессиональных способностей, обучающихся с нарушениями интеллекта в системе среднего профессионального образования в России, является подходящим и перспективным. COMET позволяет оценивать и развивать разнообразные профессиональные компетенции, включая профессиональные навыки, способности и знания, несмотря на интеллектуальные трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся. Однако, важно отметить, что успешное применение COMET требует соответствующего подхода к обучению и подготовки учителей. Необходимо продолжать исследования в данной области для выявления более конкретных рекомендаций по использованию методологии COMET в практической работе.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Доступ: Официальный интернет-портал правовой информации <http://pravo.gov.ru> (Дата обращения: 07.09.2023).
2. Алексеева Светлана, Назарова Ольга Факторы эффективности обучения в вузе // МСХ. 2014. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-effektivnosti-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 08.09.2023).
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Буланкина, Н.Е. Актуальные аспекты проектирования развивающей профессиональной среды в условиях рекуррентного образования педагога: методология и перспективы / Н.Е. Буланкина // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 15–24. – DOI 10.15293/1813–4718.1905.02.
5. Володин Александр Анатольевич, Бондаренко Наталья Григорьевна Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 08.09.2023).
6. Мокина Анна Юрьевна, Хоронько Любовь Яковлевна, Туравец Наталья Романовна. Личностно ориентированный подход обучения студентов в системе художественного образования (на примере Южного федерального университета) // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–4. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyi-podhod-obucheniya-studentov-v-sisteme-hudozhestvennogo-obrazovaniya-na-primere-yuzhnogo-federalnogo](https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyi-podhod-obucheniya-studentov-v-sisteme-hudozhestvennogo-obrazovaniya-na-primere-yuzhnogo-federalnogo-universiteta) (дата обращения: 08.09.2023).
7. Хуторской Андрей Викторович Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 08.09.2023).
8. Felix Raimer-Lars Heinemann Andrea Maurer • Bernd Haasler Birgitt Erdwien – Thomas Martens. Competence Development and Assessment in TVET (COMET) Theoretical Framework and Empirical Results [Электронный ресурс] // Доступ: <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-2680493–5e70530be7.pdf> (Дата обращения: 08.09.2023).
9. WorldSkills Approaches to Comparable Skills Assessment in Vocational Education / F. Dudyrev, I. Froumin, V. Maltseva [et al.] // Современная аналитика образования. – 2019. – No. S8(30). – P. 5–44.

USING THE COMET METHODOLOGY IN ASSESSING THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM

Yang Aijia, Savenkova E.V.
Moscow Pedagogical State University

This article examines the prospects for applying the Competency Evaluation Method for Organisations and their Teams (COMET) methodology in the framework of vocational education in Russia, with a focus on assessing the professional abilities of students with intellectual disabilities. The authors analyze the general conceptual foundations of the competency-based approach to education in Russia and present the results of their research, which studied the applicability of the COMET method in the educational process, including the training of students with special educational needs. Based on the analysis conducted, the article shows how the COMET methodology can be adjusted and adapted for students with intellectual disabilities, taking into account the peculiarities of their mental and physical development. In the context of the article, new opportunities are revealed for improving the system of assessing professional skills in vocational education, related to the use of the COMET methodology, which stimulates a quick and effective learning process.

Keywords: COMET, intellectual disabilities, professional skills, vocational education.

Reference

1. Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ (as amended on 04.08.2023) "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource] // Access: Official Internet portal of legal information <http://pravo.gov.ru> (Accessed: 07.09.2023).

2. Alexeeva Svetlana, Nazarova Olga Factors of Learning Effectiveness in Higher Education // MSX. 2014. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-effektivnosti-obucheniya-v-vuze> (Accessed: 08.09.2023).
3. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence-based Model: From Idea to Educational Program // Pedagogy. – 2003. – No. 10. – P. 8–14.
4. Bulankina, N.E. Current Aspects of Designing a Developmental Professional Environment in the Context of Recurrent Teacher Education: Methodology and Perspectives / N.E. Bulankina // Siberian Pedagogical Journal. – 2019. – No. 5. – P. 15–24. – DOI 10.15293/1813–4718.1905.02.
5. Volodin Alexander Anatolyevich, Bondarenko Natalya Grigoryevna Analysis of the Content of the Concept “Organizational and Pedagogical Conditions” // Izvestiya TulaGU. Humanities. 2014. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (Accessed: 08.09.2023).
6. Mokina Anna Yurievna, Khoronko Lyubov Yakovlevna, Turavets Natalya Romanovna. Personality-Oriented Approach to Student Education in the System of Art Education (on the Example of the Southern Federal University) // Problems of Modern Pedagogical Education. 2018. No. 61–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyi-podhod-obucheniya-studentov-v-sisteme-hudozhestvennogo-obrazovaniya-na-primere-yuzhnogo-federalnogo> (Accessed: 08.09.2023).
7. Khutorskoy Andrey Viktorovich Competence-based Education Model // Higher Education Today. 2017. No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya> (Accessed: 08.09.2023).
8. Felix Raimar-Lars Heinemann Andrea Maurer • Bernd Haasler Birgitt Erdwien – Thomas Martens. Competence Development and Assessment in TVET (COMET) Theoretical Framework and Empirical Results [Electronic resource] // Access: <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-2680493–5e70530be7.pdf> (Accessed: 08.09.2023).
9. WorldSkills Approaches to Comparable Skills Assessment in Vocational Education / F. Dudyrev, I. Froumin, V. Maltseva [et al.] // Contemporary Education Analytics. – 2019. – No. S8(30). – P. 5–44.

Формирование гражданско-патриотической позиции у детей старшего дошкольного возраста средствами народной педагогики

Акчулпанова Альфия Ануровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, Башкирский государственный педагогический университет им.М. Акмуллы
E-mail: alfiya.akchulpanova@yandex.ru

Ямалова Гульнара Адылжанова,

воспитатель, Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 29 г. Уфы
E-mail: garnetflo@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования гражданско-патриотической позиции у детей старшего дошкольного возраста средствами народной педагогики. Обоснована актуальность гражданско-патриотического воспитания детей в старшем дошкольном возрасте. Показано, что гражданское и патриотическое воспитание детей является единым, социокультурно обусловленным воспитательным процессом, в основе которого лежит понимание патриотизма и гражданско-патриотической позиции личности ребенка. Раскрыты сущность и содержание гражданско-патриотической позиции с учетом возрастно-психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста. Гражданско-патриотическая позиция передается как интегративное качество личности, как сложная система отношений, установок, мотивов, целей и ценностей, формирующая готовность к реализации гражданско-патриотической деятельности детей старшего дошкольного возраста. Народные развивающие ресурсы народной педагогики как средства формирования гражданско-патриотической позиции у детей старшего дошкольного возраста. Народное воспитание преимущественно ориентировано на эмоциональную сферу детей, что соответствует возрастно-психологическим особенностям детей старшего дошкольного возраста, для которых характерны образное мышление, эмоциональность и воображение. Описаны различные средства народной педагогики: народная литература, устное народное творчество, народные праздники, игры, народные промыслы. Раскрыт развивающий потенциал в становлении гражданской и патриотической позиции у старших дошкольников русских народных сказок и былин.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, патриотизм, патриотическое воспитание, гражданско-патриотическая позиция, народная педагогика.

Современная социокультурная ситуация, в которой происходит социализация детей и подростков, связана с изменением жизненных стратегий и ценностных ориентаций подрастающего поколения, с его отчуждением от отечественной культуры, исторического опыта своего народа, с негативным влиянием чуждой западной культуры. В современной России практически отсутствует идеология патриотизма как развитая форма общественного сознания. Это связано с тем, что, во-первых, идея патриотизма была «обескровлена пропагандой западного потребительского общества; во-вторых, многие современные государственные деятели и политические лидеры не могут служить образцом беззаветного служения своей Отчизне; в-третьих, забюрократизированное патриотическое воспитание молодого поколения находится на крайне низком уровне» [2, с. 27]. Поэтому проблема гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения в настоящее время приобретает особую актуальность, решение которой наиболее важно на этапе дошкольного детства.

Гражданское и патриотическое воспитание детей является одной из приоритетных направлений современного дошкольного образования. Цель гражданско-патриотического воспитания – формирование гражданско-патриотической позиции на основе приобщения детей к духовно-нравственным ценностям и любви к своему народу, к своему краю и своей Родине, что нашло свое отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО) [11]. Понимание гражданско-патриотической позиции в старшем дошкольном возрасте возможно только в контексте анализа возрастно-психологических особенностей старшего дошкольника. В старшем дошкольном возрасте происходит включение детей в социально-значимую деятельность и освоение социального опыта, приобщение к духовным ценностям и народным традициям. С позиции культурологической парадигмы образования социальное развитие детей дошкольного возраста определяется как «динамичный, перманентный процесс усвоения и интериоризации ценностей социальной культуры, осуществляемый в ходе социализации, индивидуализации и культуротворчества под влиянием различных обстоятельств и условий (факторов), важ-

нейшими из которых являются наследственность, среда, социальная активность и воспитание» [7, с. 180]. Поэтому социальное развитие детей старшего дошкольного возраста опосредовано нравственным развитием ребенка, которое определяет уровень приобщения к нравственным ценностям социальной культуры. За период дошкольного детства у детей развивается комплекс знаний и представлений о социальном окружении и общественных событиях, доступных их пониманию, «о родном доме, родном крае, неповторимости его природы и красоты, о народном эпосе, сказаниях, о подвигах, мужестве и смелости героев, их славных делах» [1, с. 11], которые формируют основу патриотизма и гражданско-патриотической позиции.

Различные аспекты гражданского и патриотического воспитания детей отражены в работах ученых, которые подчеркивают, что приобщение детей к достижениям мировой культуры и общечеловеческим ценностям лежит через постижение своей родной культуры и национальных ценностей [1; 2; 3; 9; 10; 12]. В научной-методической литературе в большей степени внимание исследователей направлено на изучение патриотического воспитания, которое понимается как один из аспектов целостного воспитательного процесса, «направленного на формирование субъективно-значимого опыта приобщения к ценностям народной культуры, любви и уважения к малой Родине, её истории, родному языку, своему народу, его обычаям и идеалам» [3, с. 9]. Патриотическое воспитание детей – это «сложный, социокультурно обусловленный процесс, при котором под воздействием социальных и педагогических факторов происходят перманентные изменения в познавательной и эмоциональной сферах ребенка, ведущие к формированию патриотических представлений, нравственных чувств и качеств» [2, с. 162]. Гражданское воспитание, по мнению Л.В. Фирсовой, также описывается как один из аспектов целостного процесса воспитания, направленного на усвоение воспитанниками той части человеческой культуры, социального опыта, которые необходимы им для активной жизни в демократическом государстве, гражданском обществе [12]. Гражданское воспитание, согласно В.А. Караковскому, прежде всего, направлено на формирование социальной ориентации личности и социальный заказ, вызванный объективными потребностями общества, в основе которого лежат нравственные ценности личности, причем, чем больше они совпадают с идейно-нравственными ценностями общества, тем в большей степени человек является гражданином своего Отечества [5]. Поэтому целесообразно говорить о гражданском и патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста как о едином, социокультурно обусловленном воспитательном процессе.

В основе гражданско-патриотического воспитания лежит понимание патриотизма и гражданско-патриотической позиции. Патриотизм определяет

ся как «одна из наиболее ярких черт национального характера человека – высокая гуманистическая направленность патриотической идеи, веротерпимость, соборность и законопослушание, общность как устойчивая склонность и потребность людей во всем мире к коллективной жизни, особая любовь к родной природе» [2, с. 39]. В.А. Сухомлинский писал о патриотизме как «о высоком духовном и нравственном качестве человека, в котором сочетаются волнение о настоящем и будущем Отчизны, гражданские мысли, чувства, тревоги, гражданский долг, гражданская ответственность» [9, с. 244]. В свою очередь, гражданская позиция Е.В. Казаевой определяется как «интегративное качество личности. С одной стороны, оно включает в себя знания, ценности, нравственные качества, сформированные в процессе воспитания и развития личности и определяющие отношения человека к обществу и государству. С другой же стороны, гражданская позиция находит свое реальное воплощение в поступках индивида» [4, с. 118]. Гражданская позиция, согласно Г.М. Коджаспировой, трактуется как «нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение обязанностей перед государством и обществом» [6, с. 39]. Таким образом, гражданско-патриотическая позиция детей старшего дошкольного возраста раскрывается как интегративное качество личности, как сложная система отношений, установок, мотивов, целей и ценностей, формирующая готовность к реализации гражданско-патриотической деятельности.

Огромным педагогическим потенциалом патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста обладает народная педагогика как система воспитания, характеризующаяся особыми принципами, функциями, методами и приемами организации воспитательного воздействия. Актуальность формирования гражданско-патриотической позиции у детей старшего дошкольного возраста средствами народной педагогики обусловлена противоречием между высоким развивающим потенциалом народной педагогики и недостаточной ее востребованностью в организации патриотического воспитания детей на этапе старшего дошкольного возраста.

В настоящее время накоплен огромный педагогический опыт гражданско-патриотического воспитания детей с использованием традиций народной педагогики, которые наиболее полно отвечают целям и задачам возрастнo-психологического развития старших дошкольников. Родоначальником исследования воспитательного воздействия народной педагогики на личность ребенка по праву считается К.Д. Ушинский. Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, по мнению К.Д. Ушинского, «имеет особую воспитательную силу» [10, с. 120], а применение средств «народной педагогики в общественном и семейном воспитании укрепляет и развивает в человеке народность, народное самосознание и народный характер» [10, с. 121]. К средствам

народной педагогики относятся и народная литература, и устное народное творчество – пословицы, загадки, сказки, легенды, былины, предания, потешки и песни, а также активно-действенные средства народной педагогики – народные праздники, игры, народные промыслы.

В дошкольном образовании в настоящее время разработаны и реализуются вариативные средства, приемы и методы народной педагогики, используемые в качестве педагогических условий патриотического воспитания детей. К ним относятся: фольклорные средства – использование фольклорных жанров с патриотической тематикой: сказок, песен, пословиц, загадок; празднично-игровые приемы и методы – приобщение детей к празднично-игровой культуре, являющейся для ребенка родной; природосберегающие средства – привитие бережного отношения к природе родного края; ремесленно-трудовые приемы и методы – воспитание трудолюбия через включение в народные промыслы, характерные для людей, проживающих в данной местности [3].

В народной педагогике ярко отражены жизнь и быт народа, особенности народного языка, народных традиций и культуры. Народное воспитание преимущественно ориентировано на эмоциональную сферу детей в яркой, эмоционально насыщенной форме. Это отвечает возрастнo-психологическим особенностям детей старшего дошкольного возраста, для которых характерны доминирование образного мышления, эмоциональная непосредственность и развитие воображения, что является условием развития патриотических чувств детей.

Покажем развивающий потенциал средств народной педагогики при формировании гражданско-патриотической позиции детей старшего дошкольного возраста на примере русского народного творчества, которое обладает значительным педагогическим потенциалом в развитии нравственных и патриотических чувств детей, начиная с раннего возраста. Дети дошкольного возраста с интересом воспринимают русские народные сказки, которые развивают важнейшие нравственные нормы будущего патриота: любовь к природе, уважение к старшим, понимание добра и зла. В русских народных сказках, например, в сказках «Морозко», «Крошечка Хаврошечка», детям прививается трудолюбие, волевые качества, добро. В русских народных сказках русский богатырь выступает как патриот, совершающий ратные подвиги во имя Отчизны. Русский богатырь воплощает в себе идеальные качества народа, обладает смелостью и отвагой: «Стыдно мне, богатырю русскому, – говорит Илья Муромец, – бояться реву звериного, шипу змеиного, стыдно мне по окольным дорожкам прятаться» [8, с. 331].

Таким образом, педагогические средства народной педагогики направлены на воспитание у детей старшего дошкольного возраста интереса к народным традициям и обычаям, промыслам и ремеслам, воспитание любви к родному краю, к его природе. Использование в воспи-

тательном процессе средств народной педагогики отвечает возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста, поскольку для нее характерны занимательность, образность, высокое эмоциональное воздействие, познавательная и ценностно-смысловая наполненность, воплотившая в себе многовековой опыт народного наследия, что является педагогическим условием для формирования гражданско-патриотической позиции детей в старшем дошкольном возрасте.

Литература

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие. – М.: Мозаика-синтез, 2012. – 80 с.
2. Героева Л.М. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста в условиях любительского театра: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.05. – Санкт-Петербург, 2016. – 199 с.
3. Ивашкина Н.А. Патриотическое воспитание младших школьников на традициях народной педагогики: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 2008. – 24 с.
4. Казаева Е.В. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 439 с.
5. Караковский В.А. Воспитаи гражданина. (Записки директора школы). – Москва: Московский рабочий, 1987. – 142 с.
6. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. – М.: Гардарики, 1994. – 146 с.
7. Коломийченко Л.В. Организация сетевого взаимодействия педагогических инициатив в социальном развитии и воспитании детей дошкольного возраста // Сибирский педагогический журнал. 2010. – № 9. – С. 179–186.
8. Русские народные сказки и былины. – М.: ТЕРРА Книжный клуб, 1999. – 390с.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения в 2-х т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики. Под ред. А.И. Пискунова. – Москва.: Педагогика, 1974. – 584с.
11. ФГОС дошкольного образования. Министерство образования и науки Российской Федерации Приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – «РГ» – Федеральный выпуск № 6241, 25.11.2013.
12. Фирсова Л.В. Системный подход к гражданскому воспитанию младших подростков во внеучебной деятельности: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Москва, 2006. – 25 с.

FORMATION OF A CIVIL-PATRIOTIC POSITION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE USING FOLK PEDAGOGY

Akchulpanova A.A., Yamalova G.A.

Bashkir State Pedagogical University im M. Akmully, Ufa Municipal budgetary preschool educational institution No. 29

The article is devoted to the problem of forming a civil-patriotic position in children of senior preschool age using folk pedagogy. The relevance of civil-patriotic education of children in senior preschool age is substantiated. It is shown that the civil and patriotic education of children is a single, socio-culturally determined educational process, which is based on an understanding of patriotism and the civil-patriotic position of the child's personality. The essence and content of the civil-patriotic position are revealed, taking into account the age-psychological characteristics of children of senior preschool age. The civil-patriotic position is redefined as an integrative quality of the individual, as a complex system of relationships, attitudes, motives, goals and values, which forms the readiness to implement civil-patriotic activities of children of senior preschool age. The developmental resources of folk pedagogy are shown as a means of forming a civil-patriotic position in children of senior preschool age. Public education is predominantly focused on the emotional sphere of children, which corresponds to the age-psychological characteristics of children of senior preschool age, who are characterized by imaginative thinking, emotionality and imagination. Various means of folk pedagogy are described: folk literature, oral folk art, folk holidays, games, folk crafts. The developmental potential in the formation of a civic and patriotic position in older preschoolers of Russian folk tales and epics has been revealed.

Keywords: senior preschool age, patriotism, patriotic education, civil-patriotic position, folk pedagogy.

References

1. Bure R.S. Social and moral education of preschool children. Toolkit. – M.: Mosaic-synthesis, 2012. – 80 p.
2. Geroeva L.M. Patriotic education of children of primary school age in an amateur theater: dissertation... candidate of pedagogical sciences: 13.00.05. – St. Petersburg, 2016. – 199 p.
3. Ivashkina N.A. Patriotic education of junior schoolchildren based on the traditions of folk pedagogy: abstract of the dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. – Moscow, 2008. – 24 p.
4. Kazaeva E.V. Pedagogical concept of developing the civic position of a future teacher. – M.: Humanitarian Publishing House. VLADOS center, 2010. – 439 p.
5. Karakovsky V.A. Raise a citizen. (Notes from the school director). – Moscow: Moscow Worker, 1987. – 142 p.
6. Kodzhaspirova G.M. Culture of professional self-education of a teacher. – M.: Gardariki, 1994. – 146 p.
7. Kolomyichenko L.V. Organization of network interaction of pedagogical initiatives in the social development and education of preschool children // Siberian Pedagogical Journal. 2010. – No. 9. – P. 179–186.
8. Russian folk tales and epics. – M.: TERRA Book Club, 1999. – 390 p.
9. Sukhomlinsky V.A. About education. – M.: Politizdat, 1982. – 270 p.
10. Ushinsky K.D. Selected pedagogical works in 2 volumes. T.1. Theoretical problems of pedagogy. Ed. A.I. Piskunova. – Moscow: Pedagogy, 1974. – 584 p.
11. Federal State Educational Standard for Preschool Education. Ministry of Education and Science of the Russian Federation Order No. 1155 of October 17, 2013 "On approval of the Federal State Educational Standard for Preschool Education." – "RG" – Federal issue No. 6241, November 25, 2013.
12. Firsova L.V. Systematic approach to civic education of younger adolescents in extracurricular activities: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. – Moscow, 2006. – 25 p.

Особенности языковой игры в американском мультипликационном дискурсе

Буробина Валерия Алексеевна,

магистрант кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО «Сургутский государственный университет»
E-mail: burobina_va@mail.ru

Полатовская Ольга Сергеевна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры лингвистики и переводоведения, БУ ВО «Сургутский государственный университет»
E-mail: ospolatovskaya@mail.ru

Целью данного исследования является рассмотрение теоретических и практических аспектов создания языковой игры в американском мультипликационном дискурсе на примере анимационной медиа-франшизы на английском языке. *Процедура и методы.* В ходе работы были проанализированы терминология, затрагивающая феномен языковой игры, и классификация средств реализации игры слов. Также перед нами стояла задача изучить проблему типологии мультипликационного дискурса с различных точек зрения. В практической части исследования были применены метод сплошной выборки для сбора фактологического материала исследования и описательный метод, использованный для детального анализа и представления особенностей отобранных данных. В процессе анализа были частично задействованы лингвостилистический метод, контекстуальный метод (для анализа вербального окружения исследуемой языковой единицы) и интертекстуальный метод (для анализа невербального окружения исследуемой языковой единицы).

Результаты. На основании лингвистического анализа особенностей языковой игры в медиа-франшизе “Toy Story”, мы можем утверждать, что американский мультипликационный дискурс насыщен случаями игры слов на различных уровнях языка, согласующимися в видеорядом. Феномен языковой игры в американском мультипликационном дискурсе можно считать основополагающим, с помощью особенностей которого можно анализировать и описывать отдельных представителей выбранного дискурса. Проведенный нами анализ имеет значимость не только для лингвистики и дискурсивного анализа, но и для выявления основных характеристик американской мультипликации в целом и подтверждении её исторической значимости.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты представленного лингвистического анализа особенностей языковой игры в мультипликационном дискурсе могут внести определенный вклад в сферы стилистики, фразеологии и дискурсивного анализа. Теоретический материал исследования может быть использован для подробного изучения теории поликодовых текстов. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования при подготовке к лекционным и семинарским занятиям по стилистике, лексикологии, интерпретации художественного текста, анализу кинотекста. Дополнительно материалы работы могут быть использованы работниками киноиндустрии (сценаристами, режиссёрами) для глубокого понимания принципов работы языковой игры.

Ключевые слова: мультипликационный дискурс, мультипликация США, поликодовый текст, уровни языка, языковая игра

Введение

Многие специалисты сфер языкознания и философии, включая Л. Витгенштейна [2], Я. Хинтикку [9] и Е.А. Земскую [3], занимались вопросом механизма использования языковой игры. Языковая игра, как феномен, является уникальным путем проявления лингвистической креативности и культуры народа. Обладая природой языковой аномалии, игра слов не была ликвидирована из языка естественным путем, а наоборот только приобрела большее значение в сферах литературы, театра и кино. Особое внимание к языковой игре проявляется авторами в контексте мультипликационного дискурса.

Мультипликация, как разновидность поликодового дискурса, обладает огромным потенциалом для реализации множества приемов языковой игры посредством реплик персонажей, невербальных образов и разнообразных аллюзий, оказывая при этом колоссальное влияние на собственную аудиторию. Самым выдающимся примером описанного выше явления в английском языке является мультипликация производства США. Обилие языковой игры в американских анимационных фильмах оказало прямое воздействие на языковую и культурную картины мира англоговорящего сообщества, что без сомнения отразилось в повседневной и художественной речи.

Исследование особенностей феномена языковой игры

Несмотря на то, что большинство зарубежных специалистов в области лингвистики трактуют понятие языковой игры эквивалентно понятию паронимии “pun”, многие ученые придерживаются мнения, что игра слов не ограничена нарушением языковых и литературных норм. К примеру, в определении языковой игры британского лингвиста Дэвида Кристалла [10] подразумевается не только намеренное использование паронимии в художественной литературе, но и использование игры на разных уровнях языка для разнообразия повседневной коммуникации и реализации духовных потребностей человека. В своей ключевой работе «Кембриджская Энциклопедия Языка» Д. Кристалл утверждает, что «игра со словами – универсальная человеческая деятельность... Людям доставляет удовольствие извлекать слова и воссоздавать их в новом облике, выстраивая их в хитроумные узоры, находя в них скрытые смыслы и пытаясь использовать их в соот-

ветствии со специально придуманными правилами в огромном разнообразии» [10, р. 425].

Отечественные специалисты, уделявшие внимание феномену языковой игры, тоже сходятся во мнении, что игра слов в первую очередь направлена на удовлетворение эстетических и языкотворческих потребностей. По мнению Е.А. Земской, М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой языковая игра – это «те явления, когда говорящий “играет” с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание. В языкознании подобная форма может быть представлена в виде незатейливой шутки, удачной остроты речи, каламбура и разных видов тропов» [3, с. 172]. Здесь языковая игра рассматривается не только как преднамеренное нарушение языковой нормы, но и как определенный стиль речевого поведения.

В рассмотренных выше лингвистических точках зрения очевидно то, что фундаментом языковой игры становится способность творчески использовать языковые знания и участие в креативной деятельности, направленной не только на разрушение языковых структур, но и стереотипов речевого восприятия. Языковая игра направлена на придание речевой структуре нового смысла, ранее неизвестного читателю. Лексические средства выражения выступают в данном случае только инструментами достижения определенного стилистического эффекта.

В нашем понимании, языковая игра – это стиль речи, реализующийся через разнообразные средства выразительности или преднамеренные нарушения норм языка (в том числе переводческие), нацеленный на понимание определенной ограниченной группой адресатов и выполняющий языкотворческую, выразительную, развлекательную, компрессивную и другие функции. Обозначенное нами определение поможет нам в полной мере отразить потенциал языковой игры как феномена, оказывающего непосредственное влияние на сферы языкознания, стилистики и теории функциональных стилей текста.

Понимание языковой игры, представленным выше образом, обладает особой важностью при изучении дискурса в целом. В нашем исследовании, уточнение определения и сути языковой игры имеет принципиальное значение по причине лингвистического анализа американского мультипликационного дискурса.

Изучение проблемы типологии мультипликационного дискурса

После тщательного рассмотрения проблемы типологии мультипликационного дискурса мы были склонны определить мультипликационный дискурс как поликодовый, опираясь на его знаковую природу, отраженную не только в кинотексте, но и в видеоряде.

По мнению И.Т. Касавина [4], приоритетным аспектом в процессе изучения дискурса долж-

но считаться непосредственное взаимодействие речи с контекстом и другими экстралингвистическими факторами, уникальными для каждого отдельного дискурса. Особенно интересным для нас стало следующая точка зрения И.Т. Касавина относительно природы дискурса. По мнению ученого, наиболее актуальным для лингвиста является природа «живого социального акта дискуссии или коммуникации» [4, с. 291]. Предполагается то, что дискурс в большей степени представляет собой живую речь, включающую в себя коммуникативные контексты говорящего и слушающего, а также временные и пространственные особенности речи.

Представленная выше точка зрения была выбрана нами в качестве основополагающей в нашей работе, поскольку полностью отражает природу мультипликационного дискурса в целом. Независимо от языка и страны производства мультипликационного фильма, основным лингвистическим наполнением материала является кинотекст, имитирующий обыденную устную речь индивида, дополненную визуальными образами видеоряда.

Дополнительно нами были исследованы взгляды таких экспертов как А.В. Прохорова [5], Г.Г. Слышкина [7] и Е.А. Ефремовой [8], непосредственно работавших в сфере мультипликации с целью определить другие особенности анимации, которые могут оказывать влияние на мультипликационный дискурс и формировать его лингвистическое представление.

Лингвистический анализ языковой игры в американском мультипликационном дискурсе

Чтобы наглядно показать роль языковой игры в американском мультипликационном дискурсе, в своей работе мы проанализировали анимационные фильмы, входящие в медиа-франшизу “Toy Story”. Выбор практического материала был обусловлен его мировой популярностью и языковым юмором, отмеченным зрителями.

«История игрушек» (англ. Toy Story) – американская медиа-франшиза, созданная студией “Pixar” и принадлежащая компании Уолта Диснея. Франшиза сосредоточена вокруг оживших игрушек, которые втайне от людей ведут свою обособленную жизнь. Основу медиа-франшизы составляют 4 анимационных фильма: одноименный фильм “Toy Story” и его сиквелы “Toy Story 2”, “Toy Story 3”, “Toy Story 4”. В центре сюжета представленных фильмов стоят приключения игрушек ковбоя Шерифа Вуди и космонавта Базза Лайтера, принадлежащих мальчику Энди.

По сей день при просмотре данной франшизы зрителями отмечается комическая составляющая, опирающаяся в первую очередь на лингвистическую уникальность реплик персонажей. Например, дебютная реплика главного персонажа ковбоя Вуди “*Reach for the sky!*”¹ стала одной из самых

¹ TOY STORY. Фильм производства студий Disney/Pixar, США, 1995 г. Прокатное удостоверение № 224012113

запоминающихся фраз не только в конкретно выбранной нами франшизе, но и в истории мультипликации в принципе. Реплика *"Reach for the sky!"*, являющаяся идиоматическим выражением, может быть обозначено средством выражения языковой игры лексического уровня. Выбранное выражение не только выполняет комическую функцию языковой игры посредством передачи единого смыслового значения, будучи сцеплением отдельных слов, но и участвует в построении портрета Шерифа Вуди. В то время как визуальный образ данного персонажа виден только на экране. Таким образом, связь речевого поведения персонажа и его кинообраза качественно создают риторический образ, за которым реципиент наблюдает, получая эстетическое удовольствие. Последующее становление выбранной нами фразы в культуре англоговорящего сообщества аниматоров ещё раз подтверждает принципиальное значение языковой игры в американском мультипликационном дискурсе.

Основываясь на рассмотренной нами теоретической информации, включающей ознакомление с многогранной природой языковой игры и проблемой типологии мультипликационного дискурса, нами было принято решение провести анализ средств, использованных для создания языковой игры, согласно классификации, отраженной в монографии В.З. Санникова [6, с. 38–39], и также в последующем появляющейся в научных статьях О.А. Викторовой [1]. Выбранная нами система позволяет рассмотреть особенности языковой игры в американском мультипликационном дискурсе не только с точки зрения лексикологии, но и с точки зрения визуального наполнения дискурса. Например, визуальных образов, задействующих графический уровень языка, и реализующих языковую игру с помощью надписей.

Проявление языковой игры в медиа-франшизе *"Toy Story"* уже значительно заметно на фонетическом уровне языка. Один из центральных персонажей анимационного фильма *"Toy Story 2"* (1999 г.) владелец магазина игрушек и коллекционер Эл, выкрав Вуди, произносит следующую фразу: *"Oh... You, my little cowboy friend, are gonna make me big buck-buck-bucks!"*¹.

Будучи одетым в ростовой костюм цыпленка – маскаута магазина, Эл подражает кудахтанью курицы. Вербальное отражение звукоподражания *"buck"* очень схоже с частью лексической единицы *"bucks"* – «баксы», «доллары». Совмещение и многократное повторение формы *"buck-buck-bucks"* ярко иллюстрирует такой прием создания языковой игры как ономотопея. Будучи дополнительно подкрепленным визуальным образом костюма курицы, выбранный сценаристами прием производит комический эффект на зрителя и раскрывает

образ персонажа, иллюстрируя радость персонажа Эла от своей находки.

На графическом уровне языковая игра в американском мультипликационном дискурсе ярко реализована в анимационном фильме *"Toy Story"* (1995 г.). Персонаж Мистер Спелл, игрушка в виде клавиатуры, не использует устную речь, а общается с другими персонажами и со зрителями при помощи надписей. Например, после того, как Шериф Вуди объявляет другим игрушкам Энди о вечеринке в честь дня рождения мальчика, Мистер Спелл показывает на экране фразу *"WHAT??!?"*². Демонстрируя на экране реплику *"WHAT??!?"*, персонаж не только нарушает пунктуационные нормы письменной речи за счет большого количества пунктуационных знаков, но и использует специфический способ выделения слова заглавными буквами. За счет выбранных средств реализации языковой игры сценаристы дают характеристику предполагаемой речи персонажа Мистера Спелла. Выделение заглавными буквами и добавление лишних пунктуационных знаков указывает на высокую степень удивления персонажа. В данном случае языковая игра осуществляет выразительную и смыслообразующую функции в тандеме с видеорядом фильма. Также языковая игра на графическом уровне языка дополнительно подтверждает поликодовость американского мультипликационного дискурса.

Поиск средств языковой игры на морфологическом уровне в мультипликационном дискурсе представляет особо сложную задачу. В английском языке реализовать игру слов описываемым образом особенно трудно. Однако в процессе исследования нами фильма *"Toy Story 3"* (2010 г.) был найден следующий диалог.

"Buttercup: Next season, we're doing Cats".

*"Hamm: Or might I suggest Ham-let?"*³.

Данный диалог происходит между персонажами свиньей-копилкой Хэммом и единорогом Лютиком в контексте просмотра ими пьесы «Ромео и Джульетта», поставленной другими игрушками для развлечения. Словоформа *"Ham-let"*, употребляемая Хэммом, намеренно содержит в себе слово «ветчина» (англ. *ham*), которое интонационно выделяется персонажем в устной речи. С лингвистической точки зрения в настоящем примере происходит расчленение словоформы на части *"ham"* и *"let"*, которые не только имеют отдельные семантические определения, но и вместе образуют название пьесы Уильяма Шекспира «Гамлет». Выделяемая интонационно часть *"ham"* отсылает нас к имени и сущности персонажа Хэмма и дополняет его художественный образ, тем самым реализовывая эстетическую функцию. Смыслообразующая функция осуществляется «на стыке» частей

² TOY STORY. Фильм производства студий Disney/Pixar, США, 1995 г. Прокатное удостоверение № 224012113 от 15.04.2013 г.

³ TOY STORY 3. Фильм производства студий Disney/Pixar, США, 2010 г. Прокатное удостоверение № 224012213 от 15.04.2013 г.

от 15.04.2013 г.

¹ TOY STORY 2. Фильм производства студий Disney/Pixar, США, 1999 г. Прокатное удостоверение № 224012213 от 15.04.2013 г.

словоформы в процессе декодирования языковой игры зрителем.

В процессе исследования было несложно определить, что игра слов на словообразовательном уровне языка будет самым излюбленным приемом создателей медиа-франшизы “Toy Story”. Уже в первом анимационном фильме “Toy Story” (1995 г.) можно отследить формирование в речи персонажей неологистичных антропонимов от словосочетаний. Например, персонаж Шериф Вуди в ответ на заявление персонажа Базза Лайтера пролететь всю комнату с закрытыми глазами говорит следующую реплику: “*Okay, then, Mr. Lightbeer, prove it!*”¹.

Языковую единицу “*Mr. Lightbeer*” можно разделить на две основные части: гоноратив “*Mr*” и антропоним “*Lightbeer*”. Если гоноратив прост и общепотребляем, то имя собственное “*Lightbeer*” имеет прямую языкотворческую связь с фамилией персонажа Базза Лайтера “*Lightyear*”, образованной от словосочетания “*light year*” – «световой год». Подобным методом создания новых слов из словосочетаний пользуется ковбой Вуди, когда заменяет фамилию Базза на лексему “*Lightbeer*”, образованную от словосочетания “*light beer*” – «светлое пиво».

Сверх того, описанный выше прием применяется сценаристами второй раз, когда разозлённый Шериф Вуди называет Базза Лайтера словом “*Lightsnack*”, образованным от словосочетания “*light snack*” – «лёгкая закуска». Так не только оригинальная фамилия “*Lightyear*” имеет связь с описанными лексемами, но и сами имена собственные имеют взаимную семантическую связь, поскольку обычно светлое пиво часто подают с легкой закуской.

Выбранный способ создания языковой игры без сомнения реализует языкотворческую функцию в контексте мультипликационного дискурса. Развлекательная функция настоящей игры слов приносит чувство комичности показанным в видеоряде ситуациям, что в свою очередь позволяет комической функции быть применимой ко взрослой аудитории фильма из-за отсылок на спиртные напитки и закуски. Выразительная и смыслообразующая функции в свою очередь позволяют дополнить риторический образ главного героя Шерифа Вуди за счет вербального отражения его мыслей и чувств.

Лексический уровень языка в контексте применения языковой игры можно назвать самым масштабным для американского мультипликационного дискурса. Примеры применения лексической игры слов в медиа-франшизе “Toy Story”, несомненно, можно назвать уникальными, особенно в сфере обыгрывания значений полисемантических слов. К примеру, в фильме “Toy Story 4” (2019 г.) игрушка Джесси, проколов гвоздем колесо фурго-

на, произносит следующую фразу: “*We’re not going anywhere. If you get my point!*”².

Во время выбранной реплики Джесси дополнительно показывает другим игрушкам заостренный конец гвоздя, который она использовала. Таким образом, за счет креативного использования видеоряда семантический ряд “*point – pointy – pointed – sharp*”, означающий остроту, грамотно коррелирует с визуальным образом острого кончика гвоздя. Однако Кембриджский словарь английского языка наряду с определением слова “*point*”³ как «острого конца чего-либо», дает ещё одно определение. “*Point*” также означает «идею, мнение или фрагмент информации», что делает описанное определение подходящим для фразы “*if you get my point*”. Таким образом, связь полисемантической языковой единицы с контекстом и видеорядом образует комплексную языковую игру. Первое описанное выше определение слова “*point*” соответствует видеоряду, а второе – контексту. Комическая и эстетическая функции игры слов в данном примере реализованы за счет неожиданной для зрителя полисемантической. Маскировочная функция также имеет место в настоящей реплике, поскольку при отсутствии видеоряда, второе определение слова “*point*” будет недоступно зрителю.

На синтаксическом уровне одним из самых распространенных способов создания языковой игры можно считать расчленение синтаксических конструкций. В одной из сцен анимационного фильма “Toy Story” (1995 г.) Шериф Вуди настойчиво пытается объяснить Баззу Лайтеру, что он на самом деле не космонавт, а игрушка. После того, как мальчик Энди не заметил пропажи своих игрушек на авто-заправке, Вуди в ответ на желание Базза пойти искать звездолет произносит следующую фразу: “*You. Are. A. Toy!*”⁴.

В выбранной реплике задействовано средство членения высказывания, называемое парцелляцией. Разделение реплики Вуди на отдельные части речи придает выражению драматизма и динамичности, реализуя выразительную функцию языковой игры. Также выбранная реплика отражает характер персонажа Вуди за счет вербального выражения его раздражительности. Дополнительно в настоящей фразе частично реализована компрессивная функция игры слов. Вместо того, чтобы развернуто объяснить Баззу свою позицию, Вуди кратко, но твердо одной разделенной семантически фразой выражает целый набор информации.

Ещё к важным примерам проявления языковой игры в медиа-франшизе “Toy Story”, обязательным для лингвистического анализа можно отнести всем известную фразу Базза Лайтера

¹ TOY STORY. Фильм производства студий Disney/Pixar, США, 1995 г. Прокатное удостоверение № 224012113 от 15.04.2013 г.

² TOY STORY 4. Фильм производства студий Disney/Pixar, США, 2019 г. Прокатное удостоверение № 224001719 от 15.10.2019 г.

³ Cambridge International Dictionary of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 1773 p.

⁴ TOY STORY. Фильм производства студий Disney/Pixar, США, 1995 г. Прокатное удостоверение № 224012113 от 15.04.2013 г.

“*To Infinity and Beyond*”¹, ставшую лозунгом франшизы в целом и оказавшую значительное влияние на аудиторию. Также одним первостепенным проявлением языковой игры можно обозначить наличие у персонажей «говорящих» имен собственных. В научных работах часто отмечается, что данное явление заметно в мультипликационном дискурсе повсеместно, но в медиа-франшизе “*Toy Story*” настоящий феномен имеет центральное значение.

Заключение

В результате проведенного лингвистического анализа медиа-франшизы “*Toy Story*” мы пришли к представленным далее выводам. В американском мультипликационном дискурсе имеют место случаи языковой игры следующих уровней языка: фонетический, графический, морфологический, словообразовательный, лексический, синтаксический. На фонетическом уровне языка часто встречается игра слов, основанная на ономастике и звукоподражании определенной манере речи. Особенно щедро фонетическая языковая игра представлена в анимационных фильмах “*Toy Story*” (1995 г.) и “*Toy Story 2*” (1999 г.). Случаи языковой игры на графическом уровне немногочисленны и, в основном, базируются на нестандартных способах выделения слов. Практически все примеры графической языковой игры содержится в анимационном фильме “*Toy Story*” (1995 г.). Морфологическая языковая игра так же ограничена в плане частоты случаев. Игра слов на морфологическом уровне часто включает в себя расчленение словоформы и осмысление её отдельных частей и встречается хотя бы один раз в каждом выбранном фильме анализируемой медиа-франшизы. Языковая игра на словообразовательном уровне более разнообразна и включает в себя следующие способы создания: каламбурное словообразование, игровые суффиксация и префиксация, образование неологизмов от словосочетаний и «отпредложенческое» словообразование. Лексический уровень языка в контексте игры слов можно назвать самым насыщенным. Основные приемы создания языковой игры на лексическом уровне включают в себя обыгрывание значений полисемантических слов, обыгрывание фразеологизмов и прецедентных феноменов, необычные сравнительные конструкции, метафору, метонимию и др. Игра слов лексического уровня языка ярко проявляется во всех анализируемых фильмах медиа-франшизы “*Toy Story*” и является основополагающей для сюжетов фильмов. На синтаксическом уровне языковая игра обусловлена наличием расчленений синтаксических конструкций и парцелляцией. К основным функциям языковой игры в американском мультипликационном дискурсе можно отнести комическую, развлекательную, эстетическую, выразительную, смыслообразующую, языкотворческую, компрессивную

и маскировочную функции. Выделенные функции оказывают прямое влияние на актуализацию сюжета мультипликационных фильмов, построение образов персонажей, восприятие видеоряда реципиентами и соотнесение элементов анимационного фильма с опытом зрителя.

Таким образом, на основании лингвистического анализа языковой игры в медиа-франшизе “*Toy Story*”, мы можем утверждать, что американский мультипликационный дискурс насыщен случаями игры слов на различных уровнях языка, коррелирующимися в видеорядом. Феномен языковой игры в американском мультипликационном дискурсе можно считать основополагающим, с помощью особенностей которого можно анализировать и охарактеризовывать отдельных представителей выбранного дискурса.

Мы считаем, что проведенный нами анализ имеет значимость не только для лингвистики, но и для выявления основных характеристик американского мультипликационного дискурса и подтверждения его значимости. Результаты исследования могут быть использованы при составлении методических материалов по стилистике и дискурсивному анализу. Главным практическим выводом в результате исследования, является то, что изучение феномена языковой игры и его реализации в американском мультипликационном дискурсе способствует лучшему пониманию роли языка в жизни людей. Высокий процент понимания обществом случаев выражения языковой игры в разнообразных дискурсах показывает тесную взаимосвязь культуры и языка, а также облегчает межличностную и межкультурную коммуникации. По этой причине следует продолжать следить за изменениями на языковом и культурном уровнях под влиянием этого феномена.

Литература

1. Викторова О.А. Языковая игра и её передача в переводе с английского языка на русский // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2013. № 5. Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». С. 199–206.
2. Витгенштейн Л. Философские работы. Часть II, книга 1. М.: Гнозис, 1994. 206 с.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Языковая игра // Русская разговорная речь. М., 1983. 240 с.
4. Касавин И.Т. Текст, дискурс, контекст: введение в социальную эпистемологию языка. М.: Канон +, 2008. 437 с.
5. Прохоров, А.В. К философии анимации // Киноведческие записки. 1991. № 10. С. 126–135.
6. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки русской культуры, 1999. 544 с.
7. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водoley Publishers, 2004. 153 с.

¹ TOY STORY. Фильм производства студий Disney/Pixar, США, 1995 г. Прокатное удостоверение № 224012113 от 15.04.2013 г.

8. Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. 128 с.
9. Хинтиikka Я. Логико-эпистемологические исследования. М.: Прогресс, 1980. 448 с.
10. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of Language. 3rd ed. Cambridge University Press, 2018. 582 p.
11. Prihatini, N. The Translation of Wordplay in The Amazing World of Gumball Cartoon Series. // Language Horizon. 2022. Vol. 10. No. 3. P. 42–47.
12. Setyaningsih, R. W., Kurniawan, Z.R. Wordplay “Loss” in Translation: A Case Study of Margaret A twood’s The Handmaid’s Tale. // J-Lalite: Journal of English Studies. 2021. Vol. 2. No.2. P. 1–17.
13. Shahriyor Zohidjon Ogli Kholmatov, Yuldosheva Madaminjon Qizi Mushtariybegim. “Importance of wordplay in English language (in the example of pun)” // Academic research in educational sciences, Vol. 3. No. 6. 2022. P. 869–873.
14. Usmonova, D.S. Linguistic analysis of puns in the English language // Problems of modern science and education. 2020. No. 2. P. 38–40.

LINGUISTIC FEATURES OF WORDPLAY IN AMERICAN ANIMATION DISCOURSE

Burobina V.A., Polatovskaya O.S.
Surgut State University

Aim. The purpose of this study is to determine the theoretical and practical aspects of the creation of the wordplay in American animation discourse on the example of an animated media franchise in English. *Methodology.* In the course of the work, the terminology affecting the phenomenon of the wordplay and the classification of the means of implementing the language game were analyzed. We were also exposed to the task of studying the problem considering the typology of animated discourse from different points of view. In the practical part of the study the continuous sampling method was used to collect the factual material of the study and the descriptive method was used for detailed analysis and presentation of the features of the selected data. The linguo-stylistic method, the contextual method (for analyzing the verbal environment of the studied language unit) and the intertextual method (for analyzing the non-verbal environment of the studied language unit) were partially involved in the process of the analysis.

Results. Based on the linguistic analysis of the features of the wordplay in the “Toy Story” media franchise, it can be stated that American animated discourse is saturated with cases of wordplay at various levels of English language while being highly correlated with the video sequence. The phenomenon of the wordplay in American animation discourse can be considered fundamental. With the help

of linguistic features it is possible to analyze and describe individual representatives of the chosen discourse. The analysis is significant not only for linguistics and discursive analysis, but also for identifying the main characteristics of American animation in general and confirming its historical significance.

Research implications. The results of the presented linguistic analysis of the features of the wordplay in animated discourse can make a certain contribution to the fields of stylistics, phraseology and discursive analysis. The theoretical material of the research can be used for a detailed study of the theory of the multimodal texts. The practical significance of the study lies in the possibility of using the results in preparation for lectures and seminars on stylistics, lexicology, literary text interpretation, and film text analysis. Additionally, the materials of the work can be used by film industry workers (screenwriters, directors) for a deep understanding of the wordplay principles.

Keywords: American animated films, animation discourse, levels of language, multimodal text, wordplay

References

1. Viktorova O. A. Language game and its transmission in translation from English into Russian // Bulletin of Tver State University. Series “Philology”. 2013. No. 5. Issue. 2 “Linguistics and intercultural communication.” pp. 199–206.
2. Wittgenstein L. Philosophical works. Part II, book 1. M.: Gnosis, 1994. 206 p.
3. Zemskaya E.A., Kitaygorodskaya M.A., Rozanova N.N. Language game // Russian colloquial speech. M., 1983. 240 p.
4. Kasavin I. T. Text, discourse, context: an introduction to the social epistemology of language. M.: Kanon +, 2008. 437 p.
5. Prokhorov, A.V. On the philosophy of animation // Film Studies Notes. 1991. No. 10. pp. 126–135.
6. Sannikov V. Z. Russian language in the mirror of the language game. M.: Languages of Russian Culture, 1999. 544 p.
7. Slyshkin G.G., Efremova M. A. Kinotext (experience of linguocultural analysis). M.: Aquarius Publishers, 2004. 153 p.
8. Slyshkin, G. G. From text to symbol: linguocultural concepts of precedent texts in consciousness and discourse. M.: Academia, 2000. 128 p.
9. Hintikka J. Logical-epistemological studies. M.: Progress, 1980. 448 p.
10. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of Language. 3rd ed. Cambridge University Press, 2018. 582 p.
11. Prihatini, N. The Translation of Wordplay in The Amazing World of Gumball Cartoon Series. // Language Horizon. 2022. Vol. 10. No. 3. P. 42–47.
12. Setyaningsih, R. W., Kurniawan, Z.R. Wordplay “Loss” in Translation: A Case Study of Margaret A twood’s The Handmaid’s Tale. // J-Lalite: Journal of English Studies. 2021. Vol. 2. No.2. P. 1–17.
13. Shahriyor Zohidjon Ogli Kholmatov, Yuldosheva Madaminjon Qizi Mushtariybegim. “Importance of wordplay in English language (in the example of pun)” // Academic research in educational sciences, Vol. 3. No. 6. 2022. P. 869–873.
14. Usmonova, D.S. Linguistic analysis of puns in the English language // Problems of modern science and education. 2020. No. 2. P. 38–40.

Функционирование когнитивной системы в условиях удаленного синхронного перевода

Балаганов Дмитрий Владимирович,

доктор филологических наук, начальник кафедры английского языка (второго), ФГКБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации,
E-mail: dmitryrus@yandex.ru

Князева Елена Георгиевна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, ФГКБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации
E-mail: i7201224@gmail.com

Романов Александр Сергеевич,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка № 6, МГИМО МИД РФ
E-mail: biyalka@mail.ru

Цель: рассмотреть с позиций когнитивно-динамической концепции функционирование когнитивной системы в условиях удаленного синхронного перевода, в том числе «облачного»; дать рекомендации по преодолению стрессогенной нагрузки, которая может возникнуть вследствие причин технического характера. *Методы:* анализ и сопоставление опыта работы переводчиков-синхронистов в России и за рубежом, как в обычных условиях, так и в условиях удаленного синхронного перевода.

Результаты: авторы описывают факторы, влияющие на работу когнитивных механизмов переводчика-синхрониста; останавливаются на путях нивелирования последствий негативной стрессогенной нагрузки, которая увеличивается из-за возможных технических проблем, в частности, за счет использования стратегий конспективного перевода и реконструкции. *Выводы:* работа переводчика-синхрониста в удаленном режиме требует особой тренировки и подготовки, а также технической поддержки.

Ключевые слова: когнитивная система, удаленный синхронный перевод, когнитивные механизмы, стрессоустойчивость системы, стратегия конспективного перевода, стратегия реконструкции.

Введение

За последние годы все больше появляется потребность в удаленном синхронном переводе (УСП), особенно в его «облачной» версии. Пандемия коронавируса потребовала от специалистов в синхронном переводе приспособиться к новым условиям, на первый взгляд кажущимся удобными. Переводчики-синхронисты были вынуждены уйти в онлайн-сферу и освоить новую для себя ситуацию перевода.

В данной статье мы рассмотрим виды УСП, выделим характерные черты данного подвида синхронного перевода, укажем на положительные и отрицательные стороны. Несмотря на то, что работа из дома может показаться более удобной и менее стрессогенной, УСП, в действительности, сопряжен с существенными финансовыми затратами и ростом когнитивных усилий.

Кроме того, изучим работу когнитивной системы синхронного перевода в условиях УСП и предложим варианты преодоления негативного влияния стрессогенной нагрузки, в том числе при помощи стратегий конспективного перевода и реконструкции.

Материалы и методы

В отличие от классического синхронного перевода УСП характеризуется наличием специфических условий, который оказывают свое существенное влияние на работу переводчика-синхрониста. В первую очередь, следует отметить техническую сторону УСП, связанную с наличием у переводчика и организатора определенной аппаратуры для обеспечения удаленного доступа к проводимому мероприятию. Проведем анализ опыта работы переводчиков-синхронистов, работавших в удаленном режиме, как из России, так и из зарубежных стран.

Существует два основных типа УСП, которые отличаются друг от друга набором аппаратного и программного обеспечения. При первом типе УСП переводчики находятся в классических кабинетах для синхронного перевода, в то время как само мероприятие проводится в другом месте. При этом аудиовизуальная информация поступает в кабину через наушники и мониторы, установленные в ней. Другими словами, переводчики приезжают в указанное место, откуда будет осуществляться синхронный перевод.

Второй тип УСП осуществляется переводчиком из собственного дома при помощи специального программного обеспечения, которое симулирует оборудование, используемое обычно в кабинетах синхронного перевода. Для такого типа УСП, кото-

рый называется «облачный УСП» (ОУСП), должны соблюдаться определенные требования по аппаратуре и операционной системе, имеющиеся в наличии у переводчика, а также параметрам линии Интернета (беспроводного или стационарного), который будет использоваться для удаленного доступа к мероприятию [5].

Литературный обзор

Ситуация удаленного синхронного перевода

Ниже разберем насколько аспектов, которые необходимо учитывать как переводчикам-синхронистам, так и работодателям в условиях УСП.

Что необходимо учитывать организаторам мероприятий, проводящихся с использованием УСП? Вот несколько моментов, крайне важных для обеспечения качественного перевода:

1. Крайне необходимо высокое качество входящего аудиосигнала, поскольку переводчик на начальном этапе работы должен правильно воспринять и понять исходное сообщение, чтобы впоследствии дать адекватный вариант перевода. Несмотря на то, что телефонные линии и интернет-телефония обеспечивают вполне удовлетворительное качество разговора, однако, его недостаточно для перевода – весьма сложного когнитивного процесса – вследствие возможного неоднозначного распознавания сигнала, что может быть вызвано отсутствием верхнего звукового диапазона. Зачастую, переводчикам-синхронистам в процессе ОУСП приходится сталкиваться с помехами, неразборчивой речью, потерей аудиоинформации из-за плохого интернет-соединения, а также с посторонними звуками, не относящимися к предмету перевода. В результате, нагрузка на когнитивные механизмы восприятия и понимания и обработки информации будет намного выше в процессе ОУСП, чем после обычного СП со стандартным оборудованием.
2. Помимо звукового сигнала также важна и видеоопора. Переводчик-синхронист, кроме видеокамеры, обеспечивающей обзор происходящего в помещении, где проводится мероприятие с использованием ОУСП, должен на регулярной основе получать слайды презентаций выступающих. Платформы ОУСП обеспечивают только визуальный обзор низкого качества, при этом слайды презентаций вообще не транслируются на экран переводчика, поскольку этого не позволяет сделать программное обеспечение. Кроме того, видеоинформация с камеры, слайды презентаций и виртуальная консоль переводчика на одном и том же экране компьютера, а также параллельный аудиосигнал осложняют работу визуального и слухового анализаторов синхронного переводчика и его когнитивных механизмов синхронного перевода.
3. Переводчики-синхронисты выполняют одновременно несколько задач, а именно: восприятие и понимание, обработка информации, вы-

бор варианта перевода, запись прецизионной информации, иногда перевод с листа тезисов и слайдов презентаций. Переводчикам крайне не рекомендуется отвлекать свое внимание на программное обеспечение, установленное на другом компьютере, вести параллельный диалог со службой технической поддержки для устранения проблем или со своим напарником, обращаясь к нему за помощью или передавая ему эфир для перевода.

4. Далекий от идеала дизайн компьютерного программного обеспечения осложняет процесс синхронного перевода, требует от переводчика больше внимания таким вопросам, как регулировка громкости, что, в целом, снижает качество и результативность перевода. Устройство традиционной консоли в кабине синхронного перевода является образцовым для удобства осуществления данного вида перевода, что является следствием многолетних трудов производителей профильного оборудования. Поэтому предлагаемому в настоящее время программному обеспечению для ОУСП для работы с тактильного экрана или при помощи мыши еще предстоит пройти долгий путь совершенствования.

Что, со своей стороны, должен учитывать синхронный переводчик, работая удаленно? Вот несколько важных аспектов, о которых необходимо упомянуть.

1) Переводчики-синхронисты обычно работают по очереди в составе одной команды. Они подсказывают друг другу прецизионную информацию и предлагают варианты перевода. Находясь рядом в одной кабине, они делают это практически незаметно друг для друга. В условиях ОУСП переводчики оказываются в совершенно другой ситуации: для передачи эфира необходимо уведомить об этом своего напарника через специальный чат, что сопряжено с качеством интернет-соединения. При возникновении технических проблем переводчику приходится отправлять в чат сообщение службе технической поддержки, при этом выступающий продолжает свою речь, а аудитория ожидает перевода. Напарники по синхронному переводу в условиях ОУСП, если они ранее не знали друг друга, могут оказать мало помощи, поскольку с ними заранее невозможно обменяться глоссариями по тематике мероприятия, не говоря уже о помощи непосредственно в процессе перевода. В результате, каждый из переводчиков ощущает себя работающим без напарника, что может привести к росту негативной стрессогенной нагрузки на всю когнитивную систему синхронного перевода.

2) Даже несмотря на то, что работать из дома, находясь в удобных условиях, сэкономив время и затраты на переезд, избежав заторов на дорогах, может показаться заманчивым, довольно сложно для этого создать специальную студию УСП, не потратив на это довольно существенные средства. Затраты на оборудование такой студии могут включать следующее:

1. Помимо обычного компьютера, который переводчик использует для своих частных нужд, ему необходим дополнительный компьютер для установки программного обеспечения ОУСП, в частности, виртуальной консоли синхронного перевода. Обычный компьютер потребуются переводчику-синхронисту для работы со слайдами, тезисами, поиска информации в интернете. Дополнительный компьютер также нужен в качестве запасного в случае, если обычный компьютер будет иметь какие-либо технические неполадки.
2. Для работы в ОУСП необходимо иметь высококачественный USB-микрофон или головные телефоны со встроенным микрофоном. Обычные наушники, используемые для прослушивания музыки, будут непригодны для осуществления синхронного перевода в удаленном режиме, поскольку некоторые платформы ОУСП не поддерживают аналоговые аудиоформаты.
3. Необходимо переоборудовать свою комнату под виртуальную кабину синхронного перевода с тем, чтобы не отрывать собственную семью от нормальной жизни. Для этого, в частности, переводчику приходится обеспечить звукоизоляцию комнаты.
4. Требуется провести до квартиры/дома оптоволоконное интернет-соединение с устойчивым и широкополосным wifi-покрытием.
5. Помимо указанного выше, в комнате должен находиться источник бесперебойного питания в случае аварийного отключения электричества в доме.

3) При работе в условиях УСП переводчик-синхронист должен осознавать, что это кардинально другой вид устного перевода. Это не перевод конференций в своем классическом понимании, даже несмотря на наличие таких общих черт, как подготовка и перевод. УСП требует от переводчиков выполнения дополнительных задач, которые несвойственны обычному устному переводу в кабине. Синхронисты должны пользоваться клавиатурой для связи друг с другом, службой технической поддержки иногда с организатором мероприятия. Им приходится читать сообщения и прослушивать не относящиеся к речи оратора реплики (например, «пододвиньтесь ближе к микрофону» и т.д.). Переводчики также должны печатать в чате ответы на вопросы технической службы, организатора мероприятия и своего напарника. Все это им приходится слушать параллельно с осуществлением синхронного перевода. Все это увеличивает нагрузку на работу когнитивных механизмов синхронного перевода [7].

Несмотря на все положительные стороны УСП, необходимо рассмотреть те негативные факторы, которым подвержен переводчик, а именно его физиологическая и когнитивная система.

Одной из таких серьезных проблем является акустический шок. Он представляет собой непроизвольную реакцию организма на звук, который воспринимается как травматический (обыч-

но, неожиданный резкий звук рядом с ухом), что вызывает специфические нейрофизиологические и психологические симптомы. Они включают в себя боль в области уха, заложенность уха, «белый шум», приглушенный слух и другие необычные симптомы, такие как онемение или жгучая боль вокруг уха. Если симптомы не купировать, могут проявиться эмоциональные реакции, включая посттравматический стресс, возбудимость и депрессия.

В результате акустического шока переводчик может, полностью или частично, потерять слух, что приведет к окончанию его работы в качестве переводчика. Об этом необходимо знать, как синхронистам, так и работодателям, которые обеспечивают мероприятие переводчиками, работающими в режиме ОУСП. Для минимизации риска такого исхода переводчик должен иметь в своем распоряжении все специальное оборудование, которое необходимо для ОУСП: специальные наушники, источник бесперебойного питания, устойчивое интернет-соединение. Такие факторы имеются и при осуществлении перевода в условиях кабины синхронного перевода. Однако на мероприятиях, проводимых в этих условиях, обеспечивается больший технический контроль за эксплуатируемым оборудованием. В домашних условиях переводчик не может достичь такого же уровня контроля и качества оборудования. Поэтому его физиологическая и когнитивная системы подвержены значительным рискам, негативно влияющим на работу переводчика.

Есть ряд и других проблем, связанных с осуществлением УСП в домашних условиях. От переводчиков как от профессионалов ожидают решения чисто переводческих проблем, таких как исследования объекта перевода, учет культурных особенностей коммуникантов. Кроме того, им приходится сталкиваться с другими языковыми проблемами в процессе говорения. Однако у них нет ни оборудования, ни навыков для преодоления технических трудностей, связанных с установкой и эксплуатацией аппаратуры для перевода, акустической системы и других элементов УСП технического характера. Этими вопросами должны заниматься специалисты, обеспечивающие процесс перевода.

Тем не менее техника является неотъемлемым элементом процесса УСП, поэтому единственным способом максимально гарантировать успех мероприятия с использованием УСП – это его организация из специальной студии, где переводчики будут работать удаленно, а технический персонал будет предоставлять необходимые услуги.

Помимо аспектов, рассмотренных нами выше, существует вопрос правовой ответственности переводчиков. Проблема заключается в том, что на данный момент ни одна страховая компания не обеспечивает страховкой УСП, будь то из дома или в студии. Они, по существу, не успевают за изменениями, происходящими на рынке синхронного перевода. Пока не будет проведено четкое юриди-

ческое разграничение, переводчики-синхронисты могут утверждать, что УСП, по сути, эквивалентен синхронному переводу в специализированной кабине. А в таких случаях ответственность лежит не на переводчика, а на организаторах мероприятия [8].

Платформы УСП

Рассмотрим несколько платформ, при помощи которых возможно осуществление синхронно-переводческой деятельности в удаленном режиме [2].

Платформа «КваКва» (QuaQua) является разработкой бельгийской компании «Дюваль». Она специализируется на всестороннем обеспечении онлайн-мероприятий. «КваКва» имеет программное обеспечение для организации мероприятий и ОУСП.

Итальянская платформа «Аблио» (Ablio) широко используется для обеспечения устного перевода по телефонным линиям связи. Некоторое время назад ее дочерняя компания «Аблиокоференс» (Ablioconference) стала платформой ОУСП.

«Рафики» (Rafiki) – еще одна итальянская платформа ОУСП, которая обладает программным обеспечением для делегатов и переводчиков. Поэтому ее часто интегрируют в обычные системы обеспечения мероприятий.

Платформа «Уэбсвитчер» (Webswitcher) используется исключительно в интересах ОУСП. Однако она может поддерживать работу с внешними программами, позволяя переводчикам напрямую видеть и слышать выступления ораторов.

В России наиболее используемыми являются «Кудо» (KUDO), «Интерприфай» (Interprefy), «Спикас» (Speakus), «Войсбоксер» (Voiceboxer), «Зум» (ZOOM). Они отличаются своими техническими возможностями, которые необходимо учитывать как работодателям, так и переводчикам-синхронистам в преддверии того или иного мероприятия.

Результаты

Работа когнитивных механизмов в условиях УСП

Динамика работы когнитивных механизмов в условиях классического синхронного перевода была описана Д.В. Балагановым [1] в нескольких работах. Автор отмечает определенную дисфункцию когнитивной системы синхронного перевода в условиях негативного влияния стресса. Он также указывает пути нивелирования такого влияния.

Принимая во внимание изменение условий работы переводчика-синхрониста в удаленном режиме, остановимся на особенностях работы когнитивных механизмов УСП.

Основное негативное влияние стресса в дополнение к обычным сложным психоэмоциональным условиям будут испытывать когнитивные механизмы восприятия и понимания, вероятностного прогнозирования и синхронизации.

Восприятие и понимание при ОУСП осложняется искажениями звукового сигнала в результате технических проблем с интернет-соединением,

низкого качества приемо-передающего оборудования организаторов или недостаточного быстродействия компьютера переводчика. Вследствие этого распознавание поступающей информации на уровне фонем и лексем может приводить к ложным переводческим решениям, что, в свою очередь, исказит результат работы когнитивного механизма обработки информации.

Вероятностное прогнозирование основывается на уже воспринятой, понятой и обработанной информации, а также на фоновых знаниях переводчика-синхрониста. Вследствие сбоев в работе когнитивного механизма восприятия и понимания, такой процесс может быть затруднен или же его результаты могут оказаться ложными.

Когнитивный механизм синхронизации отвечает за распределение внимания между слушанием и говорением. В условиях ОУСП к этим двум задачам добавляются и другие, такие как печатание сообщений, прослушивание служебной информации, что, конечно же, отвлекает переводчика от основной деятельности и повышает стрессогенность всего процесса синхронного перевода. В результате снижается эффективность и результативность переводчика-синхрониста.

Работа остальных когнитивных механизмов (переключения между языками, выбора варианта перевода) будет принципиально зависеть от результата работы когнитивной системы на более ранних стадиях.

Обсуждение

Способы сохранения стрессоустойчивости когнитивной системы в условиях УСП

В качестве одного из инструментов переводчика-синхрониста, к которым он может прибегнуть для нивелирования негативного влияния стресса, являются стратегии синхронного перевода (см. в том числе [3]), то есть те наработанные и доведенные до автоматизма когнитивные операции, которые помогают решать те или иные проблемы, связанные с переводом.

Стратегию конспективного перевода описал старший переводчик в штаб-квартире НАТО К. Гишо [6]. Она заключается в том, что, когда переводчик осознает неизбежность увеличения темпа речи оратора, повышения информационной насыщенности и появления других элементов, снижающих возможность речевой компрессии и сокращающих время на обработку информации, он переходит в режим так называемого «телеграфного стиля», передавая только необходимую информацию, отбрасывая все стилистические компоненты, упрощая синтаксическую структуру высказывания.

Еще одной стратегией синхронного перевода служит стратегия реконструкции. В ситуации, когда речь оратора весьма трудна для понимания вследствие его особенностей произношения, технических трудностей, связанных с невозможностью увеличить громкость получения информации и других факторов, переводчику необходимо

реконструировать смысл исходного сообщения, опираясь на несколько понятий им слов или словосочетаний, свои фоновые знания, на результаты кумулятивно-динамического анализа (подробнее см. [4]) поступившей ранее информации. Такие обстоятельства характерны, в основном, для перевода с иностранного языка на родной. Для выработки устойчивых навыков стратегии реконструкции переводчик-синхронист обязан постоянно актуализировать свои знания в той области, в которой ему приходится часть переводить. Кроме того, он не имеет права на выход за пределы кабины синхронного перевода, осознавая, что может упустить что-нибудь важное из общего контекста и что впоследствии может стать важной частью кумулятивно-динамического анализа.

Заключение

В настоящей статье нами была рассмотрена когнитивная система синхронного перевода и ее работа в условиях удаленного синхронного перевода. Была дана краткая характеристика динамики функционирования каждого когнитивного механизма.

В отличие от классического синхронного перевода, который осуществляется на месте проведения мероприятия из специализированной кабин, удаленный синхронный перевод может обеспечиваться как из специально оборудованной студии, географически дистанцированной от места проведения основного мероприятия, так в домашних условиях (как это имело место в период пандемии коронавирусной инфекции). Вследствие существенных технических ограничений целесообразно избегать случаев осуществления УСП из дома и стараться, по возможности, организовывать работу переводчиков из специально оборудованной в техническом плане студии.

Дистанционный характер переводческой деятельности может вызывать недопонимание речи оратора, связанное, помимо особенностей речи самого выступающего, и с техническими проблемами. В такой ситуации во избежание проблем поиска и вербализации варианта перевода синхронисты прибегают к стратегиям конспективного перевода и/или реконструкции. Применению такого рода стратегий должна предшествовать тщательная тренировка подобных ситуаций.

Литература

1. Балаганов Д.В. Динамика когнитивных механизмов в синхронном переводе: автореферат дисс.на соиск.степ.докт.филол.наук. М.: ВУ, 2021. 39 с.
2. Ерина М.А., Смольская Н.Б. Особенности синхронного перевода онлайн при использовании платформ для удаленного синхронного перевода / М.А. Ерина, Н.Б. Смольская // Материалы конференции: Язык, перевод, коммуникация в условиях полилога культур. СПб, 2021. С. 292–299.

3. Илюхин, В.М. Стратегии в синхронном переводе (на материале англо-русской и русско-английской комбинаций перевода): дис. ... канд. филол. наук. М., 2001. 206 с.
4. Чернов Г.В. Основы синхронного перевода / Г.В. Чернов. М., 1987. 256 с.
5. Braun S. (2015). Remote Interpreting // H. Mikkelsen & R. Jourdenais (Eds.) (2015). Routledge Handbook of Interpreting. London/New York: Routledge. P. 1–22.
6. Guichot de Fortis C. Failsafe mode / C. Guichot de Fortis. URL: <https://interpretertrainingresources.eu/tag/guichot-de-fortis/> (дата обращения 29.08.2023).
7. Reference Guide to Remote Simultaneous Interpreting. International Association of Conference Interpreters. Version 1. May 2020. 22 p.
8. Shift in orality. Handbook of Remote Interpreting // A. Amato, N. Spinolo, M.J. González Rodríguez (Eds). 2015. 169 p.

FUNCTIONING OF THE COGNITIVE SYSTEM IN CONDITIONS OF REMOTE SIMULTANEOUS TRANSLATION

Balaganov D.V., Knyazeva E.G., Romanov A.S.

Military University of the Russian Defence Ministry, MGIMO Russian Ministry for Foreign Affairs

Objective: to consider from the standpoint of the cognitive-dynamic concept the functioning of the cognitive system in the conditions of remote simultaneous translation, including “cloud”; to give recommendations on overcoming the stress load that may arise due to technical reasons. *Methods:* analysis and comparison of the experience of simultaneous interpreters in Russia and abroad, both in normal conditions and in conditions of remote simultaneous translation. *Results:* the authors describe the factors affecting the work of the cognitive mechanisms of the simultaneous interpreter; they focus on ways to level the consequences of negative stress load, which increases due to possible technical problems, in particular, through the use of strategies of abstract translation and reconstruction. *Conclusions:* the work of a simultaneous interpreter in remote mode requires special training and preparation, as well as technical support.

Keywords: cognitive system, remote simultaneous interpretation, cognitive mechanisms, system stress resilience, degraded-mode strategy, reconstruction strategy.

References

1. Balaganov D.V. Dynamics of cognitive mechanisms in simultaneous translation: abstract diss.for the degree of Doctor of Philology. M.: VU, 2021. 39 p.
2. Er M.A., Smolskaya N.B. Features of simultaneous translation online when using platforms for remote simultaneous translation / M.A. Er, N.B. Smolskaya // Conference materials: Language, translation, communication in a polylogue of cultures. Russian Russian, St. Petersburg, 2021. pp.292–299.
3. Ilyukhin, V.M. Strategies in simultaneous translation (based on the material of English-Russian and Russian-English translation combinations): dis. ... Candidate of Philology. M., 2001. 206 p.
4. Chernov G.V. Fundamentals of simultaneous translation / G.V. Chernov. M., 1987. 256 p.
5. Braun S. (2015). Remote Interpreting // H. Mikkelsen & R. Jourdenais (Eds.) (2015). Routledge Handbook of Interpreting. London/New York: Routledge. P. 1–22.
6. Guichot de Fortis C. Failsafe mode / C. Guichot de Fortis. URL: <https://interpretertrainingresources.eu/tag/guichot-de-fortis/> (accessed 29.08.2023).
7. Reference Guide to Remote Simultaneous Interpreting. International Association of Conference Interpreters. Version 1. May 2020. 22 p.
8. Shift in orality. Handbook of Remote Interpreting // A. Amato, N. Spinolo, M.J. González Rodríguez (Eds). 2015. 169 p.

Национально-культурная специфика концепта «деньги» в русском и китайском языках

Ван Наньнань,

к. филол.н., лектор Институт русского языка Даляньского университета иностранных языков (ДУИЯ), Китайский центр исследований языков Северо-Восточной Азии при Государственном комитете по языковой политике и реформе (ДУИЯ), Русский центр ДУИЯ
E-mail: wangnannan528@mail.ru

Целью данного исследования является лингвокультурологический анализ национально-культурной специфики концепта «деньги» с опорой на данные фразеологии и паремиологии в русском и китайском языках. Научная новизна данного исследования состоит в том, что впервые проведён сопоставительный анализ национально-культурной специфики концепта «деньги» семантико-когнитивным подходом в русском и китайском языках. Результаты исследования позволяют определить универсальные и национально-специфические особенности концепта. Большинство анализируемых русских фразеологизмов и паремий концепта «деньги» имеют смысловые аналоги в китайских фразеологизмах. Много когнитивных признаков концепта «деньги» являются общими. Показывается, что двойственное отношение к деньгам как средству существования и в то же время источнику конфликтов являются общим для русской и китайской культур. В то же время, для концепта «деньги» в русском и китайском языках существуют специфические когнитивные признаки. Лакунарным для китайской культуры является тот смысл, что русские верят в то, что деньги могут внезапно появиться (и исчезнуть). Значительной по количеству семантической группой среди китайских фразеологизмов оказалась группа, интерпретирующая власть денег и фетиш денег.

Ключевые слова: концепт «деньги» в русском и китайском языках; когнитивный признак; национально-культурная специфика; фразеологизмы и паремии.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного проекта молодёжного фонда гуманитарных и общественных наук Министерства образования Китая 2021 года «Исследование категории оценки китайского и российского политического дискурса» № 21YJC740055 и проекта фундаментальных исследований Департамента образования провинции Ляонин 2021 года «Исследование оценочной семантики китайского и российского медийно-дипломатического дискурса» № LJKR0420.

Введение

Актуальность данного исследования заключается в том, что концепт «деньги», составляющий основу ценностей человечества считается одним из базовых концептов общественной культуры и находится в центре внимания многочисленных исследователей. Данное исследование посвящено изучению концепта «деньги» с **целью** реконструкции его места в языковой картине мира, определения фразеологических и паремиологических репрезентаций концепта в русском языке на фоне его сопоставления с китайским, и выявления сходств и различий когнитивных признаков в русской и китайской лингвокультурах.

Для достижения поставленной цели нам необходимо решить следующие **задачи**: во-первых, провести семантико-когнитивный анализ концепта «деньги» на данные фразеологии и паремиологии в русском и китайском языках; во-вторых, обнаружить национально-культурную специфику в системе аксиологических представлений о деньгах в русской и китайской лингвокультурах, отраженных во фразеологизмах и паремиях; в-третьих, сопоставительный анализ в русской и китайской картине мира универсальных и национально-специфических особенностей концепта «деньги».

В данном исследовании использованы такие **методы**, как описательный метод, сопоставительный метод, метод классификации и интерпретационный метод для выполнения вышеуказанных задач. Материалом исследования являются фразеологические словари, этимологические словари и словари пословиц и поговорок русского и китайского языков.

Теоретической базой исследования стали труды российских и китайских учёных в области лингвоконцептологии, лингвокультурологии, семантико-когнитивный анализа языка, когнитивной лингвистики и межкультурной коммуникации (Воркачев, 2001; Карасик, Слышкин, 2005; Красных, 2003; Орешкина, 2000; Попова, Стернин, 2017; Телия, 1996; Лю Хун, 2018; Пэн Вэньчжао 2006; Сунь Юйхуа 2008; У Гохуа, 2003).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования рассмотренных фразеологизмов и паремий русского и китайского языков для дальнейших практических занятий по лингвистике и переводоведению. Результаты и методы исследования могут быть использованы для исследования других концептов на материале других языков.

Основная часть

Сложный и многоаспектный вопрос о соотношении языка и культуры является центральным в современном языкознании. Несмотря на существенные расхождения в подходе к отношениям между культурой и языком, тезис о том, что язык является частью культуры народа, почти не вызывает возражений среди лингвистов. Лингвокультурология — это наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. В рамках лингвокультурологии концепт рассматривается как семантическая категория, отражающая «ментальность и менталитет обобщенного носителя естественного языка» (Воркачев, 20016, с. 71). Определяющую роль для исследователей-лингвокультурологов играет наличие «лингвокультурной отмеченности» концепта (Орешкина, 2000, с. 123), его национально-культурной маркированности» (Красных, 2003, с. 268), единой для членов определенного этнокультурного сообщества.

Акцентируя на культурной значимости каждого концепта, лингвокультурологи не отрицают роли сознания (как индивидуального, так и национального) в конструировании, обогащении новыми признаками и хранении концептов. Комплексное изучение концептов предполагает преобразование пары ключевых для лингвокультурологов понятий язык – культура в триаду язык – сознание – культура. «Именно в сознании осуществляется взаимодействие языка и культуры, поэтому любое лингвокультурологическое исследование есть одновременно и лингвокогнитивное исследование» (Карасик, Слышкин, 2005, с. 13). В контексте нашего исследования становятся особенно значимыми постулаты когнитивистов о предельной антропоцентричности когнитивной лингвистики в подходе к языку и о структурной организации концепта, являющем форму репрезентации мира в голове человека.

Фразеологизмы и поговорки, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают из поколения в поколение культурные установки и стереотипы. Система образов, закрепленных во фразеологическом составе языка, служит «нищей» для кумуляции мировидения и так или иначе связана с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности и может свидетельствовать о её культурно-национальном опыте и традициях. (Телия, 1996, с. 215) Фразеологизмы и поговорки – зеркало, отражающее микрокосм национального характера, оно помогает яснее видеть характеристики основных вопросов, касающихся отношений между языком и культурой данного народа, и всесторонне понимать этот народ и его культурную коннотацию.

Деньги являются необходимым элементом нашей повседневной жизни. Культурная составляющая денег и денежных отношений весьма зна-

чима – деньги властвуют, их почитают как божество и т.д. Деньги – важный компонент экономики и финансово-экономических отношений в русском и китайском обществе. Однако и в культуре народов концепт «деньги» представлен очень ярко и многомерно. Поэтому интересно проследить, какое место в обыденном сознании рядового россиянина и китайца занимает такая элементарная вещь, как деньги, как они их видят, концептуализируют и категоризируют с помощью фразеологизмов и поговорок.

Концепт «деньги» представлен в очень многих употребительных фразеологизмах и эти употребительные фразеологизмы разделяются по следующим параметрам:

1) Фразеологизмы, основанные на когнитивном признаке «деньги – полнота, большое количество, значительный объем» (сидеть на деньгах, купаться в золоте, ворочать миллионами, быть набитым деньгами, бешеные деньги, рыться деньгами, жить в деньгах, копаться в деньгах, на богатых деньгах, деньги в кармане шумят, мерить деньги четвериками, мести деньги веником, вольная копейка, копейка болтается, копейка долга у кого, щербатая копейка, живёт, золото весит, гроша корчатся)

2) Фразеологизмы, основанные на метафорических переносах лексемы золото (золотой мешок, золотой телец, золотой дождь)

3) Во фразеологизмах номинируются и средства обогащения; к ним относятся:

а) накопление (деньги к деньгами, сбиться деньгами, скопить денег, копейка за копейку заходить)

б) бережливость (копейка рубль бережет, считать каждую копейку, жмать копейку, жмать копейку, ставить копейку на ребро)

в) зарабатывание денег (деньги лопатой гребсти, зашибать деньги, выгонять рубль, кровные деньги, тугие деньги, чистые деньги)

г) деньги могут приобретаться за короткий срок, незаконным путем (набивать карман, шальные деньги, за длинным рублем, выставить на деньги, грязные деньги, делать деньги из воздуха, лёгкие деньги, отмывать деньги,)

д) финансовые операции, сделки (горячие деньги)

е) брак по расчету (жениться на деньгах)

4) В фразеологизмах выражено значение бедность или нехватки денег (на медные деньги учиться, выбиться из денег, сбиться с денег, дешёвые деньги, поповские деньги, одна копейка ребром у кого, без копейки, жить из одной копейки, перебиваться с копейки на копейку, с копейками не справиться, деревянные деньги, гроша нет за душой, разрубленного гроша в кармане нет, ни алтына за душой)

5) В фразеологизмах выражаются разные отношения к деньгами:

а) расточительность (бросать деньги на ветер, не считать денег, брызгаться деньгами, сорить деньгами, жечь деньги, просвистеть деньги, рыть деньги, загнать копейку, последнюю копейку ре-

бром поставить, истягаться из последних копеек, выбиться из копейки, добиться до копейки)

б) радость при деньгах (рублём одарить)

в) скупость (дрожать над каждой копейкой, колотиться над копейкой, скочит за копейку с конька на борону, дрожать за грош)

г) жадность (за копейку удавиться, за копейку зайца догонит)

б) Фразеологизмы, проявляющиеся в устойчивых сравнениях по значению богатства, хотя в этих фразеологизмах отсутствует лексема, обозначающие деньги

а) имена исторических личностей (богат, как рокфеллер)

б) лица, принимающие участие в управлении государством (жить, как король)

в) названия аристократических классов (жить, как господин)

г) названия восточных правителей и единицы, обозначающие восточных правителей, подразумевают излишнюю пышность жизненных условий, изобилие наслаждений и расточительность (жить, как турецкий султан)

д) сравнения, связанные с особенностями исторического прошлого и

лингвокультурных традиций (жить, как барин, жить, как буржуй)

7) Фразеологизмы со следующими дополнительными понятийными элементами:

а) дети состоятельных родителей нередко отличаются нежелательными чертами характера и поведением (золотая молодёжь)

б) деньги соотносятся с защищённостью, безопасностью человека (жить, как у бога за пазухой)

в) деньги связывается с отсутствием ограничений в расходах (жить широко, на широкую ногу)

г) жизнь с изобилием денег может восприниматься положительно (Как сыр в масле кататься)

д) неодобрительная оценка присуща фразеологизмам, обозначающим получение больших средств незаконным путем, быстрый переход от бедности к богатству (греть руки, из грязи да в князи)

е) Нередко отрицательную оценку имеют также обороты золотой мешок, денежный мешок, набит деньгами, поскольку подразумевают отсутствие ценных человеческих качеств.

Помимо того, концепт «деньги» репрезентируется посредством целого ряда символов. В частности широко известны фразеологизмы презренный металл, золотой телец, желтый дьявол. Отметим, что данные языковые факты высвечивают амбивалентное, неоднозначное отношение к деньгам, о чём свидетельствует употребление здесь слов презренный, то есть заслуживающий презрения, отвратительный, скверный, плохой, и дьявол – высший дух зла, антагонист Бога, искуситель человека.

Пословицы и поговорки отличаются разнообразием тематики, предельной сжатостью, значительной устойчивостью текста. Они – выраженные в слове цитаты из общей народной культуры,

из общего народного опыта. Пословицы и поговорки принадлежат одновременно и фольклору, и разговорной речи. Их характерная особенность – именно широкое использование их в повседневной разговорной речи. Очень часто они по своей значимости приближаются к правилам и аксиомам. В пословицах представлены основные концепты культуры, как национальной, так и общечеловеческой.

В русском языке можно выделить несколько основных смысловых воплощений концепта «деньги»:

1) Деньги – это большая ценность, богатство, без них жить невозможно. (Без денег – везде худеет; деньги как здоровье: начинают чувствоваться, когда их нет; дорого, да не дороже денег; с деньгами и дурак проживёт; неважно, что бумажно, было б денежно; с деньгами мил, без денег постыл)

2) Деньги – универсальный и важный инструмент в достижении цели. (Денежка дорожку прокладывает; денежка рубля бережет, а рубль голову стережет; деньга камень долбит; живётся, у кого денежка ведётся; золото не говорит, да много творит; и слова не скажи, только грош покажи; на деньгах царская печать; деньги есть – милый мой, денег нет – иди домой; будут деньги – будут и девки; деньги все двери открывают; алтын сам ворота отпирает и путь очищает; денежки в кармане – все друзья с нами; есть грош, так будет и рожь)

3) Деньги не так важны, иногда даже ничего не стоит. (Деньги не голова: наживное дело; деньги пух – только дунь на них – и нет; и то бывает, что и деньгам не рад; не все то золото, что блестит)

4) Деньги – мерило труда и ценности. В русской культуре всегда существует оппозиция: трудовой хлеб, деньги заработанные потом и кровью и шальные деньги. (Деньги дело наживное; свои денежки считать не прискучит; всего веселее – свои денежки считать; заработанная копейка дорого стоит; не было ни гроша – да вдруг алтын; как приходят, так и уходят; даровый рубль дешёво стоит; наживной рубль дорог, даровой – дешёв; добр Мартын, коли есть алтын; кому полтина, а кому и ни алтына)

5) Деньги – мерило, оселок морали для людей. (Деньги – оселок; деньги искус любят; и правда тонет, коли золото всплывает; изведай человека на деньгах; когда деньги говорят, тогда правда молчит)

В целом, деньги в картине мира народа выступают как своеобразное мерило человека, цена человеческой души, поскольку ассоциативно концепт «деньги» связан с концептом «богатство». А.И. Герцен сказал, «деньги и богатство – страшный оселок для людей.». Перед большими деньгами, люди легко меняют свои изначальные идеи, и могут быть к злым идеям. Таким образом, деньги для русского народа является мерилем морали.

6) Деньги – источник зла. В значительном количестве народных поговорок и пословиц деньги осмысляются как зло, как то, что негативно ска-

зывается на нравственных качествах человека. Зло – понятие нравственности, противоположное понятию добра, означает намеренное, умышленное, сознательное причинение кому-либо вреда, ущерба, страданий. В широком смысле зло относят ко всему, что получает у людей отрицательную оценку или порицается ими с какой-либо стороны. В этом смысле и ложь, и безобразие подходят под понятие зла. (Брат братом, сват сватом, а денежки не сосватаны; если хочешь потерять друга – одолжи ему денег; жадность к деньгам не имеет предела; кто скупко живёт, тот деньгу бережет)

7) Деньги приносят пользу. Деньги не только считаются источником зла, но и они действительно приносят людям пользу. Мы уже обсудили деньги как инструмент достижения целей и иногда эти цели как раз являются пользой. (Без гроша – слава нехороша; денег ни гроша, да слава хороша; без рубля – без ума; всего веселее – свои денежки считать)

8) Хотя деньги являются большой ценностью, но есть большая ценность в жизни человека, чем деньги. (Деньгами души не выкупишь; не имей сто рублей, а имей сто друзей; время – деньги; здоровье дороже денег; не в деньгах счастье)

9) Разное отношение (бережливое отношение, уважение и почтение, любовь к деньгам, презрительное отношение и нейтральное отношение) людей к деньгам: (Без нужды живёт, кто деньги бережет; береги денежку про чёрный день; денежка не бог, а милует; мы любим гроши и харчи хороши; деньгам нет заговенья; бог даст денежку, а чёрт дырочку, и пойдёт божья денежка в чертову дырочку; деньги любят счёт) Таким образом, амбивалентность ценностной характеристики денег объективно обусловлена, в силу чего они традиционно оцениваются неоднозначно по шкале «хороший – плохой».

В китайском языке фразеология понимается в широком смысле, предметом фразеологии являются устойчивые, воспроизводимые в готовом виде сочетания слов, существующие в языке в виде целостных по своему значению и устойчивых в своем составе и структуре образований. Типы фразеологизмов: Чэньюй (成语, параллельная конструкция, состоящая из пары двучленных звеньев), Яньюй (谚语, поговорки и пословицы как в русском языке), Сехоуэй (歇后语, конструкция состоит из двух частей, первая из них представляет собой иносказание, используемое как загадку, вторая – раскрытие иносказания в качестве ответа на загадку), Гуаньюньюй (惯用语, привычное и устойчивое выражение).

Мы попытаемся реконструировать преломление концепта «деньги» (цянь) в китайском языко-сознании, прибегнув к анализу фразеологии в китайском языке. Как в русском языке, в китайском выделяются фразеологизмы по доминирующим представлениям о деньгах:

1) Общие представления китайцев о деньгах

Для любого человека деньги имеют важное значение, и у каждого человека есть представ-

ление о деньгах. В то же время у каждого народа может быть свое специфическое понятие того, каковы отношения человека и денег. Это может влиять на отношение людей к миру. Если человек неправильно относится к деньгам, это может доставить ему массу хлопот.

Преимущества наличия денег и трудности с их отсутствием – эти факторы приводят людей к различным мыслям о деньгах, отражающих разные представления о деньгах. Анализируя фразеологизмы, нетрудно заметить, что представления о деньгах разделяются на два вида: универсальность денег; неуниверсальность денег.

– Универсальность денег

С развитием общества быстрыми темпами, деньги в повседневной жизни народа играют всё более важную роль. Деньги влияют на все сферы жизни человека и общества в целом, отчего появилось такое представление, что «деньги могут всё». Это представление ярко отражается во многих китайских фразеологизмах. Все фразеологизмы мы разделили на три группы по смыслу:

а) фразеологизмы, отражающие преимущество с деньгами

有钱可使鬼推磨 (с деньгами можно заставить чёрта молотить что-нибудь)

钱可通神 (за деньги можно и с божествами иметь отношения)

钱是活宝, 用哪哪好 (деньги – это хорошая вещь, везде помогают)

有钱诸事办 (при деньгах всё возможно)

有钱随处乐 (радуешься везде при деньгах)

有钱万事足 (при деньгах всё прекрасно)

有钱路路通 (с деньгами можно добраться до любых мест)

钱到手饭到口 (при деньгах еду получишь)

有钱买的盐也咸 (при деньгах купленная соль очень солёная)

有钱买得命 (за деньги купишь даже жизнь)

有钱能买黄泉路 (за деньги купишь дорогу к загробному миру)

大户人家不死人 (в богатой семье люди не умирают)

б) фразеологизмы, отражающие трудности при отсутствии денег

人穷犬也欺 (бедных людей даже собаки обижают)

人贫贱亲子离 (когда люди без денег, даже родственники их покидают)

财去人情去 (деньги уходят, и родство уходит)

人穷志短, 马瘦毛长 (когда человек беден, его стремления ограничены)

в) существенная разница между богатством и бедностью

有钱万事皆是, 无钱寸步难行 (с деньгами всё получается, без денег трудно даже сделать один шаг)

有钱人过年, 穷苦人过年不年 (богатые встречают новый год, а новый год не имеет значения для бедных)

有钱男子汉, 无钱汉子难 (с деньгами герой, без денег сложно быть мужчиной)

有钱杀人不偿命, 无钱淘气要坐牢 (с деньгами не надо отвечать за преступление, а без денег даже за шутку можно попасть в тюрьму)

有钱则生, 无钱则死 (с деньгами поживёшь, без денег умрёшь)

有钱神也怕, 无钱鬼亦欺 (бог боится богатых, чёрт обижает бедных)

有钱千里通, 无钱隔墙聋 (с деньгами знаешь всё, что очень далеко, без денег не знаешь ничего, что даже близко)

Все эти фразеологизмы, отражающие национально-культурные особенности представления китайцев о деньгах, выражают и положительное, и отрицательное отношение к деньгам, а также преимущества и трудности ситуации наличия или отсутствия денег.

В современном китайском языке существует ещё два распространённых крылатых выражения об универсальности денег:

钱不是万能的, 但没有钱是万万不能的 (деньги не универсальны, но без денег нельзя жить)

有啥别有病, 没啥别没钱 (всё хорошо, когда не болеешь, всё можно потерять, кроме денег)

– Неуниверсальность денег

Хотя деньги в повседневной жизни народа играют очень важную роль, но всё равно деньги не универсальны во всех сферах. Деньги не могут изменить закон общественного развития и действия естественных законов. Деньги не могут заменить такие человеческие ценности, как добро, вера, дружба, любовь к семье и т.д.. В сравнении с этими ценностями деньги ничего не стоят. Это представление отражают следующие фразеологизмы:

а) спокойствие, благополучие не купишь

有钱难买一身安 (за деньги не купишь покоя)

有钱难买五更觉 (за деньги не купишь сладких снов)

有钱难买生死路 (за деньги не купишь пути к жизни или к смерти)

黄金未为贵, 安乐值钱多 (покой и счастье дороже, чем золото)

身安抵万金 (покой дороже десяти тысяч лян золота)

万两黄金未为贵, 一家安乐值钱多 (благополучие и счастье семьи дороже тысяч лян золота)

修道黄金贵, 安乐最值钱 (покой и счастье дороже золота)

б) родство, семью не купишь

有钱难买子孙贤 (деньгами не купишь добродетель потомков)

有钱难买亲骨肉 (деньгами не купишь близких)

金窝银窝不如自己的穷窝 (золотое и серебряное гнездо не могут сравниться со своим, даже бедным гнездом)

不愿金玉贵, 但愿子孙贤 (не желать разбогатеть, а желать потомкам быть добродетельными)

в) дружбу не купишь

钱财买不到真情 (деньгами не купишь чистое сердце)

万两黄金容易得, 知心一个也难求 (добыть золото легко, а найти близкого друга трудно)

有钱难买灵前吊 (деньгами не купишь соболезнование)

г) честность не купишь

得黄金百斤, 不如得季布一诺 (обещание дороже золота)

д) престижность, авторитет не купишь

银钱如粪土, 脸面值千金 (деньги как навоз, репутация гораздо дороже денег)

穷人骨头金不换 (твёрдый характер деньгами не купишь)

е) доброту не купишь

金钱如粪土, 仁义值千金 (деньги как навоз, доброты гораздо дороже денег)

ё) молодость не купишь

有钱难买少年时 (за деньги не купишь молодость)

百金买骏马, 千金买美人, 万金买爵禄, 何处买青春 (купишь хорошего коня за сто лян золота, купишь красавицу за тысячу, купишь титул за десять тысяч, а молодость не купишь)

一头白发催将去, 万两黄金买不回 (люди быстро стареют, молодость не купишь за десять тысяч лян золота)

ж) опыт, правду, мастерство и т.д. не купишь

有钱难买经验多 (много опыта не купишь за деньги)

金钱可以收买小人心, 不能收买真理 (за деньги купишь человека, но не купишь правду)

积财千万, 不如薄技在身 (богатство не может сравниться с искусством, которым владеешь даже в небольшой степени).

Сравнение денег с навозом связано с этикой конфуцианства и даосизма, где считается, что бедным быть почётно (以穷为贵). В современном обществе люди не отрицают важной роли денег, но считается, что существует в нашей жизни много ценностей важнее, чем сами деньги.

Всё, что происходит в мире, а именно: изменение, движение и развитие, подчиняется законам диалектики. Представление об универсальности денег также диалектично. В китайских фразеологизмах ярко проявляется диалектика универсальности денег.

2) Отношения китайцев к деньгам

а) скупость, жадность и стремление к наживе

В классовом обществе производительные силы находились на низком уровне развития. Под влиянием таких факторов, как стихийные бедствия и катастрофы, налоги и сборы и т.д., трудящиеся жили очень бедно и даже с большой задолженностью. При несправедливом распределении доходов бедных, с низким уровнем доходов, было много. Между тем представления людей о деньгах тоже непосредственно влияют на их отношение к деньгам. Люди осознавали универсальность денег и считали, что имея деньги, они способны всё приобрести. Это привело к появлению, с одной стороны, скупости, а с другой стороны, безрассудного стремления к деньгам, к их накопительству:

人为财死, 鸟为食亡 (люди гибнут в погоне за богатством, птицы гибнут в погоне за пищей, т.е., жадность приводит к несчастьям)

金银不露白，露白必伤财 (золото и серебро не надо показывать, если покажешь, обязательно потеряешь)

钱就是命，命就是钱 (деньги – это жизнь, жизнь – это деньги)

钱在前头，命在后头 (деньги – вперёд, жизнь – позади)

钱财皮下肉，劝人出钱刀割肉 (деньги – это подкожное мясо, уговоришь другого потратить деньги, как будто порежешь его мясо ножом)

郎中开棺材铺 — 死活都要钱 (врач открыл магазин, где продаются гробы, так как и для мёртвого, и для живого всё равно требуются деньги)

抱着元宝跳井 — 舍命不舍财 (броситься в колодец за деньгами – чтобы получить деньги, можно пожертвовать своей жизнью)

钱串子脑袋 — 见钱眼开 (при виде денег даже у слепого глаза раскрываются)

瞎子见钱眼也开，和尚见钱经也卖 (при виде денег даже у слепого глаза раскрываются, а монах продаёт священные книги)

钱眼里安身 (найти своё место в получении денег)

一个钱当两个使 (один рубль тратится как два)

人不利己，谁为早起 (если бы не деньги, то кто будет вставать рано)

见利忘义 (при виде выгоды забыть о принципе)

财动人心 (деньги могут менять доброту человека)

Люди скупаются тратить деньги и безрассудно стремятся к накоплению денег в связи с тем, что трудно добыть их. Это отношение к деньгам в какой-то степени является проявлением психопатологии. Не обращая внимание на функцию денежного обращения, много людей даже ни одной копейки не хотят тратить и обдумывать способы добывания денег. Кроме того, эти люди даже считают деньги важнее, чем жизнь. На самом деле, эти люди не понимают настоящую функцию и ценность денег. Например, в древнем китайском романе «Неофициальная история конфуцианцев» (儒林外史), герой Янь Цзяньшэн даже при смерти не забыл потушить свечи, потому что он всю жизнь экономил на свечах. Здесь прямо изображён образ типичного скупого китайца. Никто не стремится к деньгам так просто, без цели. Деньги рассматриваются как символ власти, безопасности, свободы и т.д. Это в течение длительного времени действовало на психологию людей и в настоящее время проявляется как типичное отношение китайцев к деньгам, являющееся частью общей китайской культуры. Это осознание наследуется из поколения в поколение и становится народной культурной психологией.

б) разумное стремление заработать больше денег и рациональное использование денег

生财有道 (знать, как богатеть; уметь наживать)

无功受禄，寝食难安 (если человек получает награду, ничего не делая, он не спит и не ест от беспокойства)

财上分明是丈夫 (настоящий мужчина разбирается в счёте)

亲兄弟，明算账 (чёткий счёт нужен даже между братьями)

有钱不可乱用，有势不可尽使 (все деньги не потратишь – всю власть не захватишь)

钱是周流转，不花不会攒 (деньги обращаются, уходят и приходят)

钱是活财，用光挣来 (деньги – живое богатство, уходят и приходят)

钱要用在正路上 (деньги должны быть потрачены правильно)

钱要用在刀口上 (деньги должны быть потрачены при необходимости)

有钱花在节骨眼上 (тратить деньги в решающий момент)

钱是用的，水是流的 (деньги должны тратиться, как вода должна течь)

有钱便使用，死后一场空 (трать деньги, пока имеешь их, после смерти не унесёшь ничего)

有钱不必大量花，有风不必尽拉帆 (при больших деньгах не надо полностью их тратить, не надо полностью поднимать парус при ветре)

в) нейтральное отношение к богатству и бедности

财多惹祸，树大招风 (большие деньги навлекают на тебя несчастье, рядом с высокими деревьями всегда дует сильный ветер)

穷为穷愁，富有富愁 (у бедных своя тревога, у богатых своя тревога)

贫穷自在，富贵为忧 (у бедных больше свободы, а у богатых больше заботы)

有钱买炮仗，无钱也听响 (когда богатые покупают хлопушки, бедные тоже могут слушать их звуки)

有钱没钱，一样过年 (люди с деньгами или без денег всё равно встречают Новый год)

穷有好时，富有倒时 (жизнь бедных может становиться лучше, а жизнь богатых может становиться хуже)

钱财是倘来之物，那有长贫久富家 (деньги могут появиться неожиданно, ведь не существуют семьи всегда богатые или всегда бедные)

贫不怨来富不夸，哪有长贫久富家 (бедному не обижаться и богатому не хвастаться, ведь не существуют семьи всегда богатые или всегда бедные)

贫贱不能移，富贵不能淫 (бедному нельзя менять свои взгляды, богатому нельзя соблазняться деньгами).

Эти фразеологизмы отражают более разумное отношение народа к деньгам. В этих фразеологизмах доказывается, что люди могут стремиться к деньгам, но чтобы получить деньги, люди должны опираться на правильные, законные и уважительные способы их получения. Деньги – это не самое важное в нашей жизни, а стремление к деньгам – это средство выживания. Важнее денег для китайцев оказываются моральное воспитание, воля, слава, честность и другие нравственные ценности.

Чрезмерные скупость или расточительство не допустимы. Все вышеуказанные фразеологизмы отражают гибкое отношение китайцев к деньгам. Богатая социально-культурная информация, связанная с деньгами, включается в современную финансовую культуру, являющуюся частью общенациональной культуры.

3) Разные функции денег, отражающиеся во фразеологизмах

Сущность денег как экономической категории проявляется в их функциях, которые отражают внутреннее содержание денег. Основные функции денег, которые они выполняют в повседневной жизни людей, являются следующими: мера стоимости, средство обращения, средство платежа, средство накопления и сбережения, и мировые деньги. В разных ситуациях социальной среды деньги выполняют разные функции, которые люди постепенно осознавали и отражали в языке, в том числе во фразеологии.

а) функция денег как меры стоимости

Деньги как всеобщий эквивалент измеряют стоимость всех товаров и это функция денег является самой главной среди остальных всех. Во многих фразеологизмах отражается эта функция:

一诺千金 (одно обещание стоит огромной суммы денег, значит, надо быть верным своему слову)

千金一饭 (заплатить огромную сумму денег за еду)

一字值千金 (каждое слово стоит тысячу золотых) (о литературном произведении высокого уровня)

一分钱一分货 (цена соответствует качеству; сколько заплатил, такое качество и получил)

一寸光阴一寸金 (время – деньги)

一寸山河一寸金 (каждый вершок территории – деньги)

人老珠黄不值钱 (старый человек как пожелтевшая жемчужина, ничего не стоит)

千金买邻, 八百买舍 (купить соседа за тысячу золота, а дом купить за восемьсот)

百金买骏马, 千金买美人, 万金买爵禄, 何物买青春 (купишь хорошего коня за сто лян золота, купишь красавицу за тысячу, купишь титул за десять тысяч, а молодость не купишь)

Эта функция является самой воспринимаемой в нашем обществе с его торгово-рыночными отношениями, где люди естественно принимают деньги как меру всех, материальных и нематериальных вещей, т.е. деньги как мерило ценности. Собственная ценность более образно выражаются способами использования конкретных слов о деньгах.

б) Деньги – посредник в обмене товарами

一手交钱, 一手交货 (наложенный платеж, оплата при доставке)

腰间有货不愁穷 (если у тебя рядом имеются товары, тогда не беспокойся о бедности)

В связи с закрытостью древнего Китая и особенностями его географического положения, функции денег в древней Китае отличаются от функций в современном обществе, поэтому функция сред-

ства платежа и функция мировых денег в китайских фразеологизмах не встречаются. А эти китайские фразеологизмы только отражают историю китайского общества. Как сказано, «язык – это живые записи жизни общества».

4) Деньги и власть

官久必富 (если долго будешь чиновником, то обязательно разбогатеешь)

官不打送礼的 (чиновник не бьет тех, кто приносит дары)

出钱不做罪 (дай деньги чиновнику, чтобы он не осудил преступника)

县令县令, 听钱调令 (чиновники отдают приказы только после получения денег)

公人见钱, 如蝇子见血 (чиновник видит деньги, как комары видят кровь)

5) Мудрость о деньгах

Китайский народ из своей жизненной практики обобщил много полезного опыта использования и приобретения денег и выразил это в фольклоре и фразеологии. Мудрость жизни и философия денег выражаются в следующих китайских фразеологизмах:

银不露白 (не показывай свои деньги у всех на виду)

钱要用在刀口上 (деньги должны быть потрачены при необходимости)

有钱常记无钱日 (всегда запомни дни когда не было денег во время много денег)

千钱賒不如八百现 (восемьсот наличных денег лучше чем тысяча в кредит)

小钱不出大钱不入 (если малая сумма денег не уходит, не заработаешь большие деньги)

得人钱财, 与人消灾 (если получаешь деньги у других, то решаешь вопросы за ними)

赚钱有如针挑土, 用钱犹如浪推沙 (заработать деньги как переносить землю иглой, тратить деньги как промывать песок волной).

б) Фетиш денег, поклонение деньгам и табу на прямое название денег, выражающие во фразеологизмах

В сущности, фетиш денег, поклонение деньгам и табу на прямое название денег тоже принадлежит к категории отношений к деньгам, но ввиду их особенности мы обсудим их отдельно.

В связи с традиционным существующими представлением о деньгах и отношением к деньгам и в определенном социально-политический период развития древнего Китая, в китайской культуре появился фетиш денег, сформировалась психология поклонения деньгам и даже табу на название денег. Всё это проявляется и выражается во фразеологизмах и некоторых переносных наименованиях денег:

а) фетиш денег

运去金成铁, 时来铁成金 (когда не повезло, золото превращается в железо, когда повезло, железо превращается в золото)

钱是命, 命是钱, 钱命紧相连 (деньги – это судьба, судьба – это деньги, они связаны друг с другом тесно)

死生有命，富贵在天 (жизнь и смерть предопределяются небом, и богатство и благоденствие зависят от неба)

Особенно последний фразеологизм мощно проявляет фетиш денег и богатства. Появление фетишизма людей в отношении денег объясняется следующими причинами: во-первых, в классовом обществе сельское хозяйство доминировало, и в этой ситуации крестьяне не могли скопить денег. От того, что производительные силы были на низком уровне и отставало развитие науки и техники, получение достаточного питания и одежды вполне зависело от неба, погоды, которая непосредственно влияла на урожай. Всё это неизбежно приводит к появлению фетиша денег. Во-вторых, классовое общество и строгая иерархия тоже приводит к появлению фетишизма. В эксплуататорском обществе богатство и общественное положение зависят от социального происхождения и кровного родства. Люди не могут объяснить причину этого социального обстоятельства и естественно начинают объяснять его мистикой, как будто всё уже было предназначено. В течение долгого времени фетишизм господствует в духовном мире людей и рассматривается как психологическое утешение.

б) поклонение деньгам

青蚨 (один вид насекомых, переносное наименование денег)

摇钱树 (дерево с деньгами вместо листьев, символизирует богатство)

孔方兄 (устаревшее наименование денег, обращение к деньгам как к брату)

白水真人 (переносное наименование денег, обращение к деньгам как к святому)

财神爷 (Цай Шэнь-е, бог богатства)

Один из наиболее известных китайских богов богатства – это Цай Шэнь-е, который часто изображается облаченным в мантию с образом дракона и сидящим на тигре. Говорят, в благоприятное время он приносит большое процветание; в плохое время защищает семью от бедности. Цай Шэнь-е Бог богатства имеет специальную обязанность помогать людям стать богатыми, получать неожиданную удачу в азартных играх. Он приносит быстрое процветание и счастье в семью и магазины. Легенда гласит, что он обладал Вазой богатства, обладатели и наследники которой могут иметь предприятия по производству денег и ювелирных изделий, поэтому сейчас ваза богатства имеет настолько важное значение в Фэн-Шуй. Он благословляет тех, кто участвует в бизнесе, акции и банковском деле.

Отношение к деньгам как к брату, поклонение богу богатства, пожелание приобрести денежное дерево и «цинфу» – во всем этом проявляется психология поклонения деньгам. Хотя деньги представляет собой только обычную материальную вещь, используемую каждый день, но за поверхностным значением денег скрываются другие, глубинные значения и даже символические смыслы. Деньги приносят людям прибыль или успех. И по-

этому все поклоняются деньгам как богу. Можем сказать, что психология поклонения деньгам начинается с психологии погони за наживой.

Ещё некоторые переносные наименования денег и фразеологизмы отражают психологию отворачивания к деньгам и табу на название денег.

в) табу на прямое название денег

白物 (белая вещь, не прямое название денег)

铜臭 (неприятный запах от меди, переносное наименование денег, это намекает на пренебрежение людей к деньгам)

阿堵物 (та вещь)

金钱如粪土 (деньги как навоз, грязь)

Фактически, отворачивание к деньгам и даже табу на название денег можно считать другой крайностью поклонения деньгам (Цзинь Сяопин, 2005, 97). Раньше китайцы думали, что если деньги приносят людям богатство и успех, то они неизбежно связаны с преступлениями, скупостью, и вообще являются источником зла. Поэтому деньги рассматривались как символ зла, преступности и многих пороков человечества. И мотивы стремления к деньгам непосредственно связывались в сознании китайцев с вышеуказанными символами. Вследствие этого, по мнению некоторой части китайского общества, деньги противоречат общепризнанной этике и на них должно быть наложено табу.

В результате осуществленного нами сопоставительного анализа фразеологизмов и паремий, содержащих концепт «деньги» или его репрезентанты русского и китайского языков, мы пришли к выводу, что содержание концепта «деньги» в русском и китайском языковом сознании имеет как сходные черты, так и различия.

Формально-смысловые соотношения между ними были сведены нами в следующей классификации.

1) Сравнимые единицы имеют одинаковый инвариант смысла и разные способы выражения.

2) Фразеологизмы и паремии имеют одинаковый инвариант смысла, не совпадают по внутренней форме, но при существующих различиях сохраняют и общие черты.

3) Фразеологизмы и паремии имеют одинаковый инвариант смысла и значительно разнятся по внутренней форме.

4) Фразеологизмы и паремии не имеют смыслового аналога в другом языке.

В целом, несмотря на существенные формальные различия, почти все рассмотренные русские единицы имеют смысловые аналоги в китайском языке. Общими оказались следующие когнитивные признаки концепта «деньги»:

1) Анализ корпуса материала показывает, что фразеологизмы и паремии в обоих языках подразделяются на две группы, основой противопоставления которых является наличие/отсутствие денег, то есть наличествует бинарная антонимическая оппозиция. С одной стороны, наличие денег оценивается позитивно в обеих культурах, приносит пользу во многих сферах; с другой стороны,

обнаруживается негативное отношение к их большому количеству в русской культуре, основанное, по всей видимости, на убеждении о невозможности приобретения больших денег честным путём. И в китайской, и в русской культурах также отмечено негативное отношение к деньгам, т.к. они являются источником зла. Отсутствие денег также негативно оценивается в русской и китайской культурах.

2) Трактовка концепта «деньги» во фразеологизмах и поговорках русского и китайского языков отличается противоречивостью.

а) С одной стороны, жить при деньгах имеет ряд преимуществ, к которым относятся возможность жить согласно своим желаниям, иметь уважительное отношение в обществе и т.д.; с другой стороны, наличие избыточных средств предполагает и ряд проблем, таких как потеря спокойствия, возникновение рабской зависимости от денег и т.д.

б) Универсальность и неуниверсальность денег. С одной стороны, деньги считаются универсальным и важным инструментом в достижении целей, но с другой стороны, не всегда можно добиться цели даже имея деньги.

3) Противопоставлению богатства и бедности и в русских, и в китайских фразеологизмах и поговорках уделяется большое внимание.

4) Как в русских, так и в китайских фразеологизмах и поговорках деньги сравниваются с другими ценностями. Существуют много общих для двух культур ценностей, имеющие приоритетное значение по сравнению с деньгами. Этими ценностями являются семья, дружба, почёт, здоровье и добро, счастье. И русские, и китайские фразеологизмы и поговорки демонстрируют богатство и разнообразие противопоставляемых деньгам ценностей.

5) Как показывает анализ фразеологизмов и поговорок русского и китайского языков, в русской и китайской культурах существует многообразие отношения людей к деньгам. Наибольшее совпадение касается таких свойств, как бережливость, расточительность, скупость, привязанность к деньгам, уважение и нейтральное отношение к деньгам.

6) Примечательно, что в обоих языках отражена функция «деньги как мерило труда и ценности».

В то же время для концепта «деньги» в русском языке специфическими оказались следующие когнитивные признаки:

1) Русские верят в то, что деньги могут внезапно появиться (и исчезнуть) и потому у русских «легкое отношение» к деньгам в целом. Лакунарным для китайской культуры является данный смысл, который выражает типично русское отношение к деньгам.

2) Деньги воздействуют на характер человека и способствуют развитию преимущественно отрицательных качеств. В русском языке многочисленны такие поговорки, в то время как этот когнитивный признак в китайском языке мало выражен.

Для концепта «деньги» в китайском языке специфическими оказались следующие когнитивные признаки:

1) Значительной по количеству семантической группой среди китайских фразеологизмов оказалась группа, интерпретирующая власть денег.

2) Фетиш денег, поклонение деньгам и табу на прямое название денег представлены в китайских фразеологизмах и поговорках.

Заключение

Яркие свидетельства национально-специфических аспектов осмысления концепта обнаруживаются в лексике, эксплицирующей особенности ценностных установок той или иной языковой общности. Поэтому среди языковых манифестаций концептов особое место занимает область фразеологизмов и поговорок. И они эксплицируют специфику явлений быта, традиций, обычаев, верований, суеверий и истории народа, а также содержат нормы и правила, признаваемые большинством представителей той или иной общности, выработанные на основе опыта ряда поколений.

В русских и китайских фразеологизмах и поговорках национально-культурный компонент выражен ярко. Отличительными чертами, характеризующими концепт «деньги», явилось наличие во фразеологизмах и поговорках русского и китайского языков большого количества устаревших слов, требующих привлечения некоторых фоновых знаний, имен собственных, а также слов, подчеркивающих религиозность и суеверность русского и китайского народа.

Перспективы исследования проблемы состоят в дальнейшем сравнительном анализе ассоциативного поля концепта «деньги» в русском и китайском языках.

Литература

1. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1.
2. Карасик В. И., Слышкин Г.Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов, сборник: Антология концептов, Волгоград: Парадигма, 2005.
3. Красных В.В. Свой среди чужих: миф или реальность. М.: Гнозис, 2003.
4. Орешкина М.В. Лингвокультурологические аспекты языковых заимствований // RES LINGUISTICA: Сб. статей: К 60-летию профессора В.П. Нерознака. М., 2000.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
6. 何九盈. 中国汉字文化大观. 北京: 北京大学出版社, 1995. (Хэ Цзюин. Культура китайских иерогли-

фовов. Пекин: изд-во «Пекинский университет», 1995.)

7. 金小平. 汉语金钱熟语的文化内涵再探. 河池学院学报, 2005. (Цзинь Сяопин. Новое исследование культурной коннотации китайских идиом о деньгах // Вестник института Хэчи, 2005.)
8. 许震民. 汉德熟语词典. 外语教学与研究出版社, 2010. (Сюй Чжиньминь. Китайско-немецкий словарь идиом. Пекин: изд-во Преподавания иностранных языков и исследования, 2010.)
9. 叶芳来, 俄汉谚语俗语词典. 商务印书馆, 2005. (Е Фанлай. Словарь русско-китайских пословиц и поговорок. Пекин: Коммерческая пресса, 2005.)
10. 新华成语词典. 商务印书馆, 2002. (Словарь фразеологизмов Синьхуа. Пекин: Коммерческая пресса, 2002.)
11. 中国成语大辞典. 上海辞书, 1989. (Словарь китайских фразеологизмов. Шанхай: изд-во «Шанхай Шишу», 1989.)

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY OF THE CONCEPT "MONEY" IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Wang Nannan

China Northeast Asian Language Research Center under the State Committee for Language Policy and Reform (DUFL)

The purpose of this study is a linguocultural analysis of the national and cultural specifics of the concept "money" based on data from phraseology and paremiology in the Russian and Chinese languages. The scientific novelty of this study lies in the fact that for the first time a comparative analysis of the national and cultural specifics of the concept "money" was carried out using a semantic-cognitive approach in the Russian and Chinese languages. The results of the study make it possible to determine the universal and nationally specific features of the concept. Most of the analyzed Russian phraseological units and proverbs of the concept "money" have semantic analogues in Chinese phraseological units. Many cognitive features

of the concept "money" are common. It is shown that the dual attitude towards money as a means of subsistence and at the same time a source of conflicts is common to Russian and Chinese cultures. At the same time, there are specific cognitive characteristics for the concept "money" in the Russian and Chinese languages. Lacunar for Chinese culture is the sense that Russians believe that money can suddenly appear (and disappear). A significant semantic group among Chinese phraseological units was the group interpreting the power of money and the fetish of money.

Keywords: the concept of "money" in Russian and Chinese; cognitive trait; national and cultural specifics; phraseological units and proverbs.

References

1. Vorkachev, S.G. Linguoculturology, linguistic personality, concept: the formation of an anthropocentric paradigm in linguistics // *Philological Sciences*. 2001. No. 1.
2. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Basic characteristics of linguocultural concepts, collection: *Anthology of concepts*, Volgograd: Paradigma, 2005.
3. Krasnykh V.V. One among strangers: myth or reality. M.: Gnosis, 2003.
4. Oreshkina M.V. Linguistic and cultural aspects of language borrowings // *RES LINGUISTICA: Collection. articles: To the 60th anniversary of Professor V.P. Unrecognizable*. M., 2000.
5. Telia V.N. Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguocultural aspects. M.: School "Languages of Russian Culture", 1996.
6. 何九盈. 中国汉字文化大观. 北京: 北京大学出版社, 1995. (He Jiuying. Culture of Chinese characters. Beijing: Peking University Press, 1995.)
7. 金小平. 汉语金钱熟语的文化内涵再探. 河池学院学报, 2005. (Jin Xiaoping. New research on the cultural connotation of Chinese idioms about money // *Bulletin of the Hechi Institute*, 2005.)
8. 许震民. 汉德熟语词典. 外语教学与研究出版社, 2010. (Xu Zhimin. Chinese-German Idioms Dictionary. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Publishing House, 2010.)
9. 叶芳来, 俄汉谚语俗语词典. 商务印书馆, 2005. (E Fanlai. Dictionary of Russian-Chinese proverbs and sayings. Beijing: Commercial Press, 2005.)
10. 新华成语词典. 商务印书馆, 2002. (Xinhua Dictionary of Phraseological Units. Beijing: Commercial Press, 2002.)
11. 中国成语大辞典. 上海辞书, 1989. (Dictionary of Chinese phraseological units. Shanghai: Shanghai Xishu Publishing House, 1989.)

Время в языковой картине мира германских народов: диахронический аспект

Галкина Инна Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, Анапский филиал Московского педагогического государственного университета
E-mail: kescha@yandex.ru

Многие языковые феномены можно понять и объяснить только с позиций этимологического анализа. Данная статья написана в рамках диахронических исследований сравнительно-сопоставительного характера. В ней представлена языковая картина мира англосаксонского и древненемецкого народов, отражающая особенности восприятия и осмысления фундаментальной категории, которая вот уже на протяжении многих веков волнует представителей мысли различных гуманитарных направлений, – категории Времени. Автор статьи анализирует представления о Времени германским народами на примере древнеанглийского и древненемецкого языков, попутно затрагивая данные других языков германской ветви. В процессе исследования автор делает вывод, англосаксы и древние германцы наделяли время общими признаками. Отличительных черт, характеризующих время, у обоих народов немного, что говорит о едином источнике происхождения репрезентантов времени.

Ключевые слова: языковая картина мира, время, древние германцы, англосаксы, архаическое сознание.

Каждый язык, как известно, отражает определенную картину мира, в которой представлена система образов, заключавшая в себе жизненные установки народа – носителя данного языка. Современная лингвистика интерпретирует картину мира как один из способов накопления, хранения и передачи потомкам информации, хранящейся в «ячейках» народной памяти. Большая часть этой информации носит культурно-маркированный характер, т.е. характерна только для одного, конкретно-взятого народа.

Фундаментальной составляющей бытия, связанной с картиной мира, проходящей сквозь призму человеческого сознания, является категория времени. На протяжении многих веков представители разных наук пытались ответить на вопрос, что же такое время, объяснить его природу и свойства. Но большинство мыслителей, стремящихся интерпретировать время в рамках гуманитарных наук (таких, как философия, психология, культурология и др.), не рассматривали время как «ментальное образование», наполненное культурными эталонами, стереотипами, духовными приоритетами носителей языка, которые меняли свое представление об этом феномене в зависимости от существующего исторического периода.

Д.А. Разоренов отмечает, что ВРЕМЯ «особым образом преломляется в жизни каждого этнического сообщества, моделируя структуры мышления, и, преобразуясь, в нормы поведения» [6, 407]. Это можно выявить посредством диахронического анализа языков, которые, хотя и входят в одну языковую группу, но имеют некоторые разногласия в представлениях о времени.

В языковой картине мира германских народов ВРЕМЯ как универсальная категория, требующая языкового выражения, образует особое лингвокультурное пространство. Практически во всех германских языках аспект времени репрезентируется как на рациональном (логическом), так и на метафорическом (образном) уровнях, что позволяет говорить о широкой семантической базе данного феномена.

В древнеанглийском, а точнее англосаксонском, языке для обозначения времени существовали две лексемы – *tima* (совр. *time*) и *tid* (совр. *tide*).

В основе слова *tima* лежит прагерманское слово **timon* («время»), вышедшее из пространственного корня **tî* («простирает, протягивать») и абстрактного суффикса *mon/man* [10, с. 49].

Слово *tima* имело четыре значения. Прежде всего, оно номинировало «определенный,

но ограниченный срок существования чего-либо или кого-либо» [9, с. 3788]. Но были у этого слова и не основные, сопутствующие, значения, на которые указывает Л.С. Алексеева: «время жизни», «дата», «сезон» [1, с. 232].

Следует отметить, что прагерманское слово **timon* легло в основу и древненорвежской номинации *timi*, и шведской лексемы *timme*. Однако, значения этих слов не совпадают с их англосаксонским аналогом. Так, древненорвежское слово *timi* имело такие значения, как «процветание», «благоприятный период времени», что говорит о времени как о периоде процветания я страны, благополучного развития общества. Что касается шведского *time*, то значение данного слова соотносилось только с узким отрезком времени – «часом». Последнее значение входило в семантику другой англосаксонской номинации времени – *tid* (или *ti-da*), которое также обозначало «время года», что совпадало с одним из значений лексемы *tima*.

Древнеанглийская лексема *tid* восходит к прагерманскому слову **tidiz*, означающему «разделение времени». Это слово имело следующие значения в англосаксонском языке: 1) отрезок времени, время года, возраст; 2) определенный период года или суток или года (это значение репрезентировано в таких лексемах современного английского языка как *noontide*, *eventide*, *springtide*); 3) церковное событие или религиозный праздник (названия религиозных праздников *Easter tide*, *Shrovetide*, *Whitsuntide* апеллируют к этому значению) [9, с. 3781].

В течение нескольких столетий лексемы *time* и *tide* существовали в английском языке в качестве противопоставленных элементов времени: слово *time* номинировало Божественное время, *tide* – время земное. Синонимичность этих слов доказывает появившаяся в XVI веке поговорка: “**Time and tide wait for no man**” [12, с. 3469]. Но со временем лексема *tide* отошла от своего первоначального значения. А в XIV веке из лексемы *tid* было образовано слово *tide* («прилив»), ставшее морским термином. Это слово неспроста получило новое значение. Время мыслилось древними англосаксами как быстро текущий поток, который может не только стремительно двигаться в будущее, но и, повернув вспять, приблизить прошлое. Иными словами, человеку той эпохи напоминало прилив и отлив.

Древние жители Британских островов интерпретировали время еще и как своего родаместилище определенных событий, действий, обстоятельств, имеющих важное значение. В большинстве своем эти события имели отношение к христианской вере, т.е. были связаны с церковными обрядами. Это ясно прослеживается на семантике многих лексем, отражающих временной континуум. Одной из таких лексем является лексема *dæg*, обозначающая не только «день», но и службу в церкви как значимое событие в жизни англосаксонского этноса.

Время в архаичном сознании англосаксов соотносилось также с движением, дорогой. Семантика

времени как пути отражена в лексемах, обозначающих уход в мир иной, смерть. В древнеанглийском языке день смерти обозначался двухкомпонентными существительными *ende-dæg* и *ende-dōgor*, означающими «последний день», «день смерти» [8, с. 250].

В англосаксонской картине мира, отмечает М.М. Маковский, время мыслилось как непрерывное рождение. Так, древнеанглийский глагол *ty-dran* («родить») восходит к одному из ключевых понятий времени – *tid* [4, с. 599].

Вместе с тем, по М.М. Маковскому, следует принять во внимание англосаксонское слово *tiber* (жертвоприношение) восходящее к индоевропейской основе **te(m)bh-* [сравним: *tifurr* «Бог», *tiver* «краска» (как магическое начало)]: речь идет о жертвоприношении как приобщении к божественной Вечности [3, с. 375].

В немецком языке слово *Zeit* как ядерная лексема номинации времени зафиксировано в памятниках письменности VIII века. Согласно Фридриху Клуге, в древнегерманскую эпоху это слово имело форму *zīt* и входило в основной словарный состав языка. Ф. Клуге возводит древнегерманскую лексему *zīt* к прагерманскому корню **tī*, лежавшего в основе англосаксонского *tima*, который вышел из индоевропейского корня **d-*, имеющего темпоральное значение [11, с. 808]. По данным словаря Герхарда Кёблера, на что указывает С.М. Емельянова, уже в индоевропейскую эпоху существовала лексема **dīt-*, которая и легла в основу интересующего нас существительного [2, с. 171].

Zīt – это также нечто разделенное, отрезок. Восходящее к индогерманскому корню **dīt-* со значением «делить, разрезать, разрывать» понятие времени вобрало в себя идею последовательности определенных отрезков [5, с. 65–66].

Немецкий лексикограф также находит соответствие между немецким словом *zīt* и одним из обозначений времени в англосаксонской культуре – словом *tid*, что говорит не только об общих прагерманских корнях слова *Zeit*, но и об общем восприятии времени, напоминающем прилив.

Отметим, что в структуре современной немецкой лексемы *Gezeiten*, номинирующей приливы и отливы, «спрятано» «время» (*zeit*). Таким образом, по мысли С.М. Емельяновой, в языковой единице *Zeit* выделяется сема движения. *Gezeiten* – это набор, некоторое количество движений, повторяющихся во времени. Таким образом, в общегерманской картине мира (мы ее репрезентуем англосаксонским и древнегерманским этносом) время циклично, поскольку приливы и отливы случаются с определенной периодичностью [2, с. 172].

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что если англосаксы, обращаясь к времени, противопоставляли две лексемы *tide* и *time* как время божественное и земное, то в немецком языке лексема *zīt* вбирала оба эти значения.

Важно отметить, что древние немцы, будучи язычниками, также, как и англосаксы дохристианской эпохи, воспринимали время как божествен-

ную силу, постоянно властвующую над человеком. Божественное, абсолютное время не проходит, оно вечное. В связи с этим древние германцы связывали время с сотворением мира.

Концептуальная связь мира, времени и человека раскрывается в этимологии лексемы *world*, которая представляет собой основосложение из **wer-* («человек», «мужчина») и **alds* («поколение», «век») [сравним: англ. *old*, нем. *alt*]. Таким образом, изначальное значение слова *world* – «человеческий век» (др.-англ. *werold*, *weorold*, др.-нем. *weralt*, др.-исл. *verold*). Таким образом, в германской картине мира мир представлялся временем, в время воспринималось как рождение мира [7, с. 141].

В ходе этимологического анализа было установлено, что лингвистическое кодирование времени в германской языковой картине мира является универсальным. Но на фоне общих черт репрезентации понятия ВРЕМЯ («ограниченный отрезок», «движение», «непрерывное рождение», «рождение мира»), англосаксонская и древне-немецкая традиция выделяют и дифференцированные признаки времени. Так, англосаксонское языковое сознание воспринимало время и как «благоприятный момент», «процветание», что соотносит категорию времени с социумом, а не только с божественным предопределением. Но в целом, древние носители германских языков стремились понять время как фрагмент действительности в его целостности, нерасчлененности, что выразилось в семантике темпоральных лексем, моделирующих образ времени.

Литература

1. Алексеева Л.С. Древнеанглийский язык. – М.: Высшая школа, 1971. – 254 с.
2. Емельянова С.М. Этимологический анализ ядра концепта ZEIT // Вестник ИГЛУ. – 2010. – № 4 (12). – 168–175.
3. Маковский М.М. Историко-этимологический словарь английского языка. – М.: Диалог, 1999. – 416 с.
4. Маковский М.М. Этимологический словарь современного немецкого языка. – М.: Азбуковник, 2004. – 630 с.
5. Медведева Т.С. Концептуализация времени в немецкой и русской лингвокультурах // Филология и человек. – 2012. – № 4. – С. 64–75.
6. Разоренов Д.А. Грамматическое время как часть англоязычной картины мира // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2010. – № 2. – С. 407–412.
7. Россия: изменяющийся образ времени сквозь призму языка. репрезентация концепта времени в русском языке в сопоставлении с английским и немецким языками. Монография / Под общ. ред. В.И. Заботкиной. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2012. – 472 с.

8. Bosworth J., Toller T.N. An Anglo-Saxon Dictionary Based on the Manuscript Collections. – UK: Clarendon Press, 1882. – 1302 p.
9. The Concise Oxford Dictionary of English Etymology. – Oxford University Press, 2009. – 4218 p.
10. Evans V. The meaning of time: polysemy, the lexicon and conceptual structure // Journal of Linguistics. – 2005. – Vol. 41, № 1. – P. 33–75.
11. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. – Berlin-New York: Walter de Gruyter, 1989. – 824 p.
12. Partridge E. Origins. A Short Etymological Dictionary of Modern English. – L.-N.Y.: Routledge, 2006. – 4218 p.

TIME IN THE WORLDVIEW OF GERMANIC PEOPLES: DIACHRONIC ASPECT

Galkina I.A.

Anapa branch of Moscow Pedagogical State University

Many linguistic phenomena can be understood and explained by the etymological analysis. This article is written within the diachronic studies of comparative character. The author of the article examines the linguistic worldview of the Anglo-Saxon and Old German peoples, reflecting the peculiarities of perception and comprehension of the fundamental category, which has been worrying the representatives of various humanities for many centuries, – the category of Time. The author of the article analyzes the perception of Time by the Germanic peoples on the example of Old English and Old German, touching upon the data of other languages of the Germanic branch. In the course of the study, the author concludes that Anglo-Saxons and ancient Germanics endowed time with common features. There are few distinctive features characterizing time in both peoples, which suggests a common source of origin of re-presentants of time.

Keywords: linguistic picture of the world, time, ancient Germans, Anglo-Saxons, archaic consciousness.

References

1. Alekseeva L.S. Old English. – M.: Higher School, 1971. – 254 p.
2. Emelyanova S.M. Etymological analysis of the core of the concept ZEIT // Bulletin of IGLU. – 2010. – No. 4 (12). – 168–175.
3. Makovsky M.M. Historical and etymological dictionary of the English language. – M.: Dialogue, 1999. – 416 p.
4. Makovsky M.M. Etymological dictionary of modern German. – M.: Azbukovnik, 2004. – 630 p.
5. Medvedeva T.S. Conceptualization of time in German and Russian linguistic cultures // Philology and man. – 2012. – No. 4. – P. 64–75.
6. Razorenov D.A. Grammatical tense as part of the English-language picture of the world // News of Tula State University. Humanitarian sciences. – 2010. – No. 2. – P. 407–412.
7. Russia: the changing image of time through the prism of language. representation of the concept of time in the Russian language in comparison with the English and German languages. Monograph / Under the general. ed. IN AND. Zabolotkina. – M.: Manuscript monuments of Ancient Rus', 2012. – 472 p.
8. Bosworth J., Toller T.N. An Anglo-Saxon Dictionary Based on the Manuscript Collections. – UK: Clarendon Press, 1882. – 1302 p.
9. The Concise Oxford Dictionary of English Etymology. – Oxford University Press, 2009. – 4218 p.
10. Evans V. The meaning of time: polysemy, the lexicon and conceptual structure // Journal of Linguistics. – 2005. – Vol. 41, No. 1. – P. 33–75.
11. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. – Berlin-New York: Walter de Gruyter, 1989. – 824 p.
12. Partridge E. Origins. A Short Etymological Dictionary of Modern English. – L.-N.Y.: Routledge, 2006. – 4218 p.

РЕТРАКЦИЯ

РЕТРАКЦИЯ

РЕТРАКЦИЯ

РЕТРАКЦИЯ

РЕТРАКЦИЯ

РЕТРАКЦИЯ

РЕТРАКЦИЯ

Феномен «дороги» в традиционной культуре казымских хантов (на материале обрядовых песен «Медвежьи игрища»)

Каксина Евдокия Даниловна,

старший научный сотрудник, Обско-угорского института
прикладных исследований и разработок, Белоярский филиал
E-mail: tarymavi@rambler.ru

Настоящая работа посвящена исследованию феномена «дороги» в традиционной культуре казымских хантов на материале обрядовых песен «Медвежьи игрища». Дорога в представлениях коренных народов является ключевым символом и одним из базовых элементов картины мира хантов. И дорога воспринималась как связующая нить, которая соединяет какие-либо реальные объекты, служит для проезда, является указателем направления и пути следования. В рамках исследования, проанализируем тексты обрядовых песен, устойчивые выражения описания атрибутов духов-покровителей определённых территорий, которые используются при перемещении на оленьих упряжках, при ходьбе на лыжах. При подготовке статьи использованы полевые материалы автора, записанные во время проведения обрядового праздника «Медвежьи игрища» в с. Казым, д. Юильск Белоярского района. А также записи венгерского исследователя и собирателя фольклора северных хантов Евы Шмидт, хранящиеся в Фольклорном центре Обско-угорского института прикладных исследований и разработок.

Ключевые слова: медвежьи игрища, обрядовые песни, дорога, путь.

Введение

Каждая культура имеет свои традиции, связанные с обычаями, ритуалами, поверьями, которые отражаются в языковой картине мира этноса. На территории Ханты-Мансийского автономного округа с давних времен живут обские угры ханты и манси, народы с самобытной и неповторимой культурой. За многие века обитания в суровых таежных районах ханты и манси создавали самобытную материальную культуру, отлично приспособленную к данным экологическим условиям. Вместе с тем развивалась и мировоззренческая система этноса, отражающая, частью реально, частью с религиозной окраской, отношение людей к окружающему миру и понимание роли и места человека в этом мире.

Казымские ханты проживают на территории Белоярского района, который расположен в северной части Ханты-Мансийского автономного округа-Югры.

Одна из важнейших категорий, отражающая картину мира обских угров показывает, что в своей духовной практике на протяжении веков этносы выработали особое отношение к пониманию пространства, движения и дороги. В большей степени оно ассоциировалось не с простым передвижением из одной географической точки в другую, а с достижением определенной цели – получением благополучия. Условием получения искомой благодати обычно являлось обращение к божествам, живущим в сакральном мире, которое сопровождалось установлением контакта с ними.

Лексема «дорога» и «путь» имеют общеславянское происхождение. Мотив дороги имеет глубокие мифологические корни. В представлении древних, дорога – «ритуально и сакрально значимый локус, имеющий многозначную семантику и функции. Дорога соотносится с жизненным путём, она – место, где определяется судьба, доля человека, разновидность границы между своим и чужим пространством» [1, 124].

В отечественной науке вопросу исследования тематики образа дороги-пути становится предметом пристального внимания многих исследователей, Н.В. Шестеркина, В.И. Рогачев рассматривают образ дороги-пути в малых жанрах фольклора, конкретнее, на материале народных русских загадок: «В загадках дорога в соответствии с мифологическими представлениями – антропоморфное существо со своим взглядом на жизнь. В ходе исследования проведена систематизация народных загадок о дороге по основным трем мифопоэтиче-

ским мотивам: а) мотив лежания; б) (в)станет, так до неба достанет...; в) мотив «Если бы / кабы руки да / и ноги... Кроме того, рассматривается мифологическая проекция – попытка дороги пройти обряд инициации...» [2. с. 138–147]

Т.В. Топорова, изучая обозначения дороги, пути в русских былинах, отмечает, что дефиниции дорога, путь отождествляются в былинах с движением и являются естественным состоянием персонажей повествовательного фольклора. Наиболее частыми свойствами дороги, пути в былинах становятся расстояние туда и обратно, начало пути из дома/ворот в чисто поле (формула пустоты, обозначающая освоение пространства хаоса) [3, 223 с.]

Н.Д. Арутюнова пишет о статичности слова путь и динамичности слова дорога: «Динамика жизненных событий выражается метафорой дороги, а статика, целостность и стабильность цели и нравственных принципов – метафорой пути» [4, с. 11].

В хантыйской языковой картине мира лексема *йөш* «дорога», имеет три значения и представлена как 1) *дорога*; 2) *тропинка*; 3) *направление пути*: *Мӓнтыйөшэв* – *дорога, по которой поедем*; *Кӓрӓнӓйөшхӓватшөшэмсэв* – Мы отправились по тропинке; *Мӓнтыйөшкӓтэвхӓв* – предстоит пройти длинный путь; *Мӓнэм пӓнт йөшэл йултатөсэв, вөйэма карэмемал* – Мы шли по его пути (следу), дорога свернула в ельник [5, с. 161]. Образ дороги в личных песнях рассматривалось в статье Е. Д. Каксиной. Автор, анализируя тексты песенных произведений, выделяет следующие классификации: ширина полосы дороги; со значением расстояния длины пути с одного пункта до другого; со значением определения расстояния по определенной полосе (дальность) пути, по времени и т.д. [6]

А.Д. Каксин представляет на материале казымского диалекта лексико-семантические варианты слов, составляющих ядро средств объективизации концепта «дорога, путь». Автор отмечает следующее: «В языковом сознании носителей хантыйского языка *пӓнт* «дорога» воспринимается как многомерная структура, включая образные, понятийные и ценностные аспекты, например, «дорога – пространство», «дорога – жизнь», «дорога – это прожитые годы», «дорога – сфера деятельности человека» [7].

Материалы и методы

Источником фактического языкового материала послужил полевой материал автора, записанный во время проведения обрядового праздника «Медвежьих игрищ», которые проводились в селе Казым, д. Юильск. А также использованы записи венгерского исследователя и собирателя фольклора северных хантов Евы Шмидт. В ходе работы использованы опубликованные фольклорные сборники, научные статьи исследователей традиционной культуры и фольклора народа ханты.

Результаты исследования

Образ дороги в фольклоре казымских ханты является универсальным символом жизни, удачи, это место, где решается судьба человека. Религиозно-мифологический мотив пути-дороги является ключевым символом пространственного менталитета хантыйского этноса, который прослеживается в обрядовом песенном (медвежьих игрищ) фольклоре, в сказках, в личных песнях, в обычаях, существующих в повседневной жизни.

В данной статье рассмотрим значение лексемы 'дорога' 'путь' в традиционной картине мира, отражающейся на материале обрядовых песен «Медвежьих игрищ».

В песенных текстах медвежьих игрищ часто встречается выражение *Ӧөрэм войи лумщӓн пӓнт* 'Тундрового зверя узорчатый след'. В хантыйском языке *лумэщ* – водоросль, растущая в закрытых водоемах, листья которой по своей форме напоминают след медведя. Как мы полагаем, имя прилагательное образовано от лексемы *лумэщ* в словосочетании *лумэщупӓнт*, в фольклорном тексте становится метафорой и описывает след медведя, идущего по тундре. В этом контексте путь медведя становится символом продолжения существования земной жизни. Также в текстах медвежьих песен часто идет пожелание счастливой дороги, жизни людей: *Хор кӓр хумлӓн пайлы йөшэне пӓйлы ат вөл* 'Ногам быка ровная дорога, пусть будет всегда удачной' – пожелания удачной дороги.

В хантыйской религиозно-мифологической картине мира духи-покровители представлены в облике огромных мужчин-великанов в особом одеянии. Они обладают сверхъестественными способностями. В песнях из цикла Медвежьих игрищ выделяется тот факт, что при снаряжении любого божества в путь символическими атрибутами становятся следующие предметы: посох, лыжи-повадки, лыжные палки, оленья упряжь, хорей, аркан. Приведем примеры из тестов песен, связанных с описанием атрибутов духов-покровителей, отправившихся в путь на оленьих упряжках:

- **описание хорея божества:** *хөлмэне лалыйэ оутӓне валем вӓйльийӓлумэмө* 'Хорей мой с косяным наконечником, длиной он в три сажени';
- **описание оленьей упряжи и нарты:** *мӓв хор оӓт кӓрапэ өхлэмө, йиӓкэна войи хөлэма лакэмө* 'Крепкими, как земной бык, ножками нарты, упряжь, сделанная из шкур водного зверя';
- **описание священного аркана путника:** *сөх шӓншэ нӓлӓн вац йӓм мө тыӓщаӓн вӓйльийӓлумэмө* 'Как визига осетра тонкий крепкий аркан я беру';
- **описания оленей:** *лӓнхэна веншӓпө хөлэмө хорэмө* 'С лицом божества три оленя-быка я запрягаю';
- **описание пути божества, отправившегося на лыжах:** *Вэтэна хор сухэх өнхтэма кӓт йухө*

‘Шкурами пяти зверей подклеенные две палки’;
Эльэна кўрийё несэна йам тыйэ ‘Лёгких ног моих на кончики носков моих’;
Ма Вортэ ваттый-елўмемё шивийё ‘Я Ворт, их вдеваю’;

- **описание лыжных палок:** *Йёхэна мўв хөй хәншаңа сөүхспэ* ‘В тайге живущего мужчины узорчатую пластину’;
Мавўйльгийэ лўмемөшивийэ ‘Я беру в руки’;
- **описание священного колчана, лука:** *Сотьол пунманэ самэна тывэтө*, ‘Сто стрел скрывающий, с сердцем колчан’
Сарлайё пөүхэла йөхэла кўтайэ ‘На спину, между лопатками’;
Вўстэна лөптәп, шөкщайё йөхлөмө ‘Лук, обклеенный оранжевой тонкой пленкой бересты’.

Далее описывается расстояние и скорость пути:
Ар мўвө хөйём йәүхийэйилөмө Хор кўрө хөхләңө пайльийё йам йөшө лөллгийөлөмемө, Мўвөл ки вөлты тәм хўв мўв хайтөмө, Пәлэна мўвөл ар йәмө тәхийэ ольэңэ өхөлө йәммийөмө шөкән пайэ хәнэлө ‘[Дорога], по которой ездили мужчины с разных земель, отправился по ровной хорошей дороге, истоптанной ногами оленей-быков, если в пути земли были, то далекие эти земли проезжал. С высокими землями многие места проезжал тоже, С полозьями нарт, его хорошие полозья коснулись земли...’.

На медвежьем празднике роль мифических участников представляют Пэчары. Они являются на праздник с верховьев реки Печоры. Приведем примеры:

<i>Мўн па, мўнпайа, муңпайа</i>	Мы тоже, мы тоже, мы тоже
<i>Тунтыйәнвөншпи лапәтйалы</i>	В берестяных масках семьялы,
<i>Пэчарйухантыйэвэвөлт,</i>	С верховья реки Печоры,
<i>Пэчар Асы тыйэвэвөлт,</i>	С верховья Оби Печоры
<i>Ньарыэнсўвпи, сўвөйөх</i>	С длинными посохами в руке
<i>Тәм ньөрәм вой осмәм кәшөң хөта</i>	В этот дом, где восседает тундровый зверь
<i>Мўн па йухтыйөйлмэв...</i>	Мы тоже пришли сюда...

В обрядовых песнях также представлены лесные великаны, которых можно отнести к мифическим персонажам. Они, как и другие божества обладают сверхъестественными способностями, могут выполнять волшебные действия: *Пунэнайё семпийё вөнт лөүхө йалыйё вөлтөмө пәтыйё, Ньөрәм вой омсәмкәшөл хөта, Мапайё лўнтыйөлөмөмищийё...* ‘С мохнатыми глазами лесной ялы, я существую. Дом, сотворенный для веселья с тундровым зверем, я тоже вошёл сюда...’. Данный дух-покровитель, отправившийся на охоту, оставил свой чудесный след. В дороге от тяжести, отпечатки ступней ног уходят вглубь земли, превращаясь в водоемы похожей формы. Приведем примеры из песенных текстов: *Вэтэна вой сухө хөнтөмө кәт лухөмө, Хута МА тәлгийөллөмө ищийё, Пөтөңө овпийё ар йәмө сойөмө щәлтө тавөнтөлөмө шивийё* ‘Шкурами пяти зверей подклеенные две палки (лыжи), где их протаскиваю, не замерзающими устьями много стариц (озер) появляются

там’. Божества при ходьбе всегда используют посох, если перемещаются на лыжах – лыжные палки: *Тўүхөсө лыптәу ар йәма малөңэ* ‘Куда втыкал лыжную палку, там появлялись мелкие озера, там, торфяной лиственной заросшие маленькие старицы появляются’.

Также в священных песнях образ пути-дороги раскрывается с помощью метафоры – полёта птицы. В ней дается характеристика выносливости крыльев птиц, конкретное направление, высота полета, расстояния в пути, пересечение земель с помощью следующих фольклорных выражений:

- **преодоление дальнего расстояния пути:** *Хўв мўв мәнтыйё хўньлөл йәм вўрө Лыв лэщатөий-элтэлө; Хўв мўв мәнтыйё маркөл йәм вўрө Лыв пөрллийөийэлтэлө* ‘Для хорошего перелёта длительного пути, они готовят крылья, Для хорошего перелёта длинного пути, они поднимаются на свои славные крылья’;
- **высота полета в пути:** *Хөхөл хўшинўмпийа лывкәтлэсыйэлтэл* ‘Выше слоя перистых облаков, они набирают в полёте высоту’;
- **расстояние, оставленных населенных пунктов в дороге:** *Йөңкәү шөмппи ар вошөм, Лөңщөү шөмппи ар вошөм* *Ал хайтөм йәм эвөлт Тухөлла войхөлөмкәсөм, махайийөйлөтөм.*; Обледеневшими окрестностями много городов, Заснеженными окрестностями много селений, Пока я их так оставляю, Крылатой птицы три подъемные силы крыла Я оставляю в пути.
- **прилет на новые земли:** *Щүпәр йөх хө хөйөү мўвэ мўн хўвтыйэйийэлмэв* ‘На земли народа щүпер мы [птицы]прибываем...’.

В обрядовой картине мира медвежьих игрищ божества при отправлении в дорогу, их готовность характеризуется устойчивым выражением: *Лөтмөма хөйи вулалө йәм вўрө, МА пайө хөмтәщөлөмөмө* ‘Одетого мужчины в полное одеяние, я облачился тоже...’.

Медвежьи игрища проходят в человеческом доме, в песнопениях божества высшего ранга которые явились на праздник, говорится, откуда они прибыли, упоминают названия своих земель. Приведем пример из песни божества *Авөт ики:*

<i>Мўвөм вөла хўвла йәм щирө мәл,</i>	О неиссякаемом источнике моих вод, О неиссякаемых кладезях моей земли,
<i>Ма кийё лөйөлтөлөтөмищимәл,</i>	Если я вам пропою сейчас же,
<i>Мосөү, ушөү па вөлталищимәл.</i>	Может, и вам станет тоже понятно.
<i>Алпа, пушхөт, хөлөнтәлөңө</i>	Просто, деточки, послушайте.
<i>Ма па ищийё вөллийө-өлөмөмө</i>	Я тоже жил, проживаю
<i>Атэлт йиңк хө пөлкөм хуца,</i>	В обособленной стороне своих вод,
<i>Этты хәтөл йирән хуца мәл</i>	На стороне восходящего дня,

<i>Иртылэтале ищийё Карэма йуханэ нэрэна йём йиуке кўтпийэлнайё</i>	Куда поворачивает, Священные воды реки Карум, В её среднем течении
<i>Товийа пастэк питмау Авэте</i>	В облике весеннего тетерева Мыс,
<i>Питла лўкэн питмау Авэте Щиты лупэлтылэм ищи...</i>	В облике чёрного глухаря Мыс Так когда-то приговаривали то- же...

Также описывается дорога к местам проживания божеств, к дому. А.А. Гриневиц считает: «В целом реки являются мериллами пространства. Направление их течения задает пространственные координаты: верх-низ, один-другой берег... [8, с. 59]. В хантыйском языке существует стойкая формулировка описаний направлений пути: *Ныклы мәнла, вўтлы мәнла* (букв.: вниз едешь, вверх едешь). Разъясняется это тем, что у хантов, живущих на территории бассейна реки Казым, ориентиром пространства является река Казым (едешь в сторону верховья, устья); у обских хантов, река Обь. В хантыйской мифологии, именно эти реки рассматриваются в качестве мирового пути, по ним передвигаются как люди, так и божества. Приведем примеры, как это отражается в песенных текстах:

<i>Йурнэне хўщ хэйё лелэна йуханэ,</i>	Ненецкого странника вёсель- ная река,
<i>Тыйэна йуханэ тыйёлё эвэлтё,</i>	Верховье имеющая река, от её верховья
<i>Хёр сой велла нопэтмау йём вул,</i>	Светлый путь, проплывающий по её течению
<i>Овэу йухан овэл пела,</i>	С устьем река, в сторону её устья,
<i>Мўн ки тетльийэлтэв...</i>	Если мы пройдемся ...

Описание дороги/пути по Оби:

<i>Хес хор пермэмё лантэне вен Ас,</i>	Двадцатью оленями исхожен- ная обильная река большая Обь,
<i>Щиты пайё стгийёлэмэвё шивийё.</i>	Если мы в пути впадаем в неё шивийё.
<i>Тумийэн, овэу Асы овэл пела</i>	В этой, устье имеющая Обь, в сторону её устья
<i>Теты туми йўпийна,</i>	После того, как отправимся по ней
<i>Йерт шивё питманё лалэт Ас хурё,</i>	Укутанные морозящим туманом дождя семь поворотов Оби,
<i>Вот шивё питманё хэт Ас хурё</i>	Укутанные ветренным туманом дождя шесть поворотов Оби
<i>Хайтэвё тумийё йўпийэйт- найё...</i>	Мы оставляем в пути...

Следует отметить, в песенных текстах описание дороги начинается с того селения (стойбища), где проводятся медвежьи игрища, дорога/путь направляется к дому (святылищу), где живёт (восседает) божество. Приведем примеры из текстов песни:

Для примера приведем фрагмент из песни бо-
гини *Калташ*:

<i>Йурнэне хўщ хэйё лелэну- хан,</i>	Ненецкого странника лодоч- ная река,
<i>Овэна йуханэ овэн пелайё</i>	Ненецкого странника лодоч- ная река,
<i>Тетыйё тумийё йўпийнайё.</i>	Вести туда, посте того
<i>Овэна йуханэ овэл эвэлтё</i>	С устьем река, от ее устья
<i>Лёухсем шивё питманё вены лор,</i>	Большое озеро, покрытое бо- жественным туманом,
<i>Калт шиво питманё вены лор</i>	Огромное озеро, покрытое священным туманом,
<i>Патэна лорыйё пэтэл эвэлтё</i>	Край имеющее озеро, на край- ний берег его, если вести путь туда,
<i>Теты туми йупийна</i>	
<i>Хес хорё пермэмё вен Ас хурё,</i>	Двадцатью оленями исхожен- ной, на поворот великой Оби,
<i>Щитыйё питыйёлэты ищийё.</i>	Так впадаем мы туда
<i>Нўмлайё Асыйё хурэл пелайё</i>	В сторону верхнего поворота обильной Оби
<i>Хэтлайё Ас хурё вўшэл ир- найё</i>	На расстоянии шести поворо- тов Оби
<i>Лёухэна шиванё вены лорё,</i>	Божественным туманом уку- танное большое озеро,
<i>Кўтпэна лорыйё кўтпэн ху- щайё</i>	Середину имеющее озеро, на его середине
<i>Кэвла пехэрё кўтпэн хушайё,</i>	Каменистый остров, середи- не его
<i>Песла пехэрё кўтпэн ху- щайё,</i>	С деревьями остров, середи- не его
<i>Овэла ушийё сорњи хотё</i>	С дверей золотом наполнен- ный дом
<i>Лыпэна хотыйё лыпэл ху- щайё</i>	Внутренность имеющий дом, внутри дома
<i>Ма най омсылатемийэ.</i>	Я богиня най восседаю.

Образ описания характеристики дороги хоро-
шо прослеживается в следующих фрагментах тек-
ста песен:

(Исполнитель: Молданов К.С., запись Т.А. Мол-
дановой, стойбище Ай вошюган, из фонда Евы
Шмидт)

<i>Увсемё Асыйё хуремё пелыйё</i>	В сторону по течению реки Обь
<i>Лов пелуэлтэме йём йёше хуватё</i>	Копытами лошади изрезанной по хорошей дороге
<i>Па йэлё шөшийёлэмемё ищийё.</i>	Я дальше шагаю по ней.
<i>Хўвийэне мәнмемё йўпий- ейэтнайё,</i>	После того, как по ней долго шагала,
<i>Тәмлайё мултыйё тэхема хушайё</i>	Вот на каком-то, на этом месте хушайё
<i>Альйэне хөлпийё, хөлэне нўулайё</i>	Длинноствольными елями, еловый мыс
<i>Мащийёйухтыйёлэмемёи- щийё.</i>	Я пришла сюда.

(Исполнитель: Сенгепов П.И., запись Евы Шмидт.)

<i>Пелэк пәнт йұх посау йөш</i>	Одной лыжной палкой управляю
<i>Хоньйэ наңкляу посау йөш</i>	Царской дорогой, по столбовой дороге
<i>Ма най павтэсьйәлмем.</i>	Я най богиня отправляюсь.
<i>Овәу йухан овем пәла,</i>	С устьем река, в сторону [её] устья,
<i>Пўнләу йухан пўнләу эвәлт</i>	С берегом река, вдоль [её] берега
<i>Хонэн пос аңкляу йөш</i>	Царской дорогой, по столбовой дороге
<i>Па йәл кўциийәлтәм.</i>	Дальше следую по ней.
<i>Ма шәншийәм ньивәу ары мар</i> <i>Ма най шөшийәлтәм.</i>	До усталости спины, долгое время я богиня шагаю.
<i>Порхийәм ньивәу ары мар</i> <i>Ма най мәнийәлтәм.</i>	До усталости плеч, долгое время Я богиня най все иду по дороге.

Таким образом, образ дороги занимает одно из важных мест в фольклоре казымских ханты. Дорога/путь является универсальным символом жизни, удачи, это место, где решается судьба человека, богов. В данной статье религиозно-мифологический мотив пути-дороги является ключевым символом пространственного менталитета хантыйского этноса, который прослеживается в обрядовом песенном (медвежьих игрища) фольклоре. В проанализированных текстах песен из цикла «Медвежьих игрища» привлекает внимание то, что мотивом дороги, по которой следуют духи-покровители, является река, которая в хантыйском мировоззрении относится к пространству и Вселенной.

Литература

1. Славянские древности. Этнолингвистический словарь: в 5 т. / Под. ред. Н.И. Толстого. – Т. 2. – М. 1999. – С. 124–129.
2. Шестеркина Н. В., Рогачев В.И. / ифопоэтика дороги (на материалег. Саранск, Россия © 2020 г.г. Саранск, Россия МИФОПОЭТИКА ДОРОГИ (на материале народных русских загадок) Вестник славянских культур. 2020. Т. 58. с. 138–147.
3. Топорова Т.В. Лингвистический анализ обозначений дороги, пути в русских былинах // Вестник славянских культур, 2018. – Т. 49. – С. 223–237. и др.
4. Арутюнова Н.Д. Путь по дороге и бездорожью // Логический анализ языка: Языки динамического мира. Дубна: Изд-во Международного ун-та природы общества и человека «Дубна», 1999. С. 3–17.
5. Каксин А.Д. Лексические средства репрезентации концепта «дорога, путь» в хантыйском языке/ Вестник удмурского университета. 2019.Т.29, вып.3.
6. Каксина, Е.Д. Символическое значение образа дороги в фольклоре казымских хан-

- ты / Е.Д. Каксина //Проблемы и перспективы социально-экономического и этнокультурного развития коренных малочисленных народов Севера: материалы науч.-практ. конф., посвященной 25-летию Обско-угорского института прикладных исследований и разработок. В 2 ч. – Тюмень: Формат, 2017. Ч. 1. – С. 161–175.
7. Каксина, Е.Д. Языковые средства объективизации фрагмента концепта йөш «дорога» в фольклорной картине мира//»Современное педагогическое образование»2023 г., № 6.
 8. Гриневиц А.А. Поэтика обрядовых песен медвежьего праздника казымских хантов/ Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук.Новосибирск, 2012. С. 59

THE PHENOMENON OF THE “ROAD” IN THE TRADITIONAL CULTURE OF THE KAZYM KHANTY (BASED ON THE RITUAL SONGS “BEAR GAMES”)

Kaksina E.D.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development, Beloyarsk Branch

This work is devoted to the study of the phenomenon of the “road” in the traditional culture of the Kazym Khanty on the basis of the ritual songs “Bear Games”. The road in the representations of indigenous peoples is a key symbol and one of the basic elements of the picture of the world of the Khanty. And the road was perceived as a connecting thread that connects any real objects, serves for travel, is an indication of the direction and route. As part of the study, we will analyze the texts of ritual songs, stable expressions describing the attributes of the patron spirits of certain territories, which are used when moving on reindeer sleds, when skiing. In the preparation of the article, the author’s field materials recorded during the ritual holiday “Bear Games” in the village of Kazym, the village of Yuilsk, Beloyarsk district, were used. As well as the records of the Hungarian researcher and collector of folklore of the northern Khanty Eva Schmidt, stored in the Folklore Center of the Ob-Ugric Institute of Applied Research ...

Keywords: bear games, ritual songs, road, path.

References

1. Slavic antiquities. Ethnolinguistic dictionary: in 5 vols. / Pod. Ed. by N.I. Tolstoy. – T.2. – M., 1999. – S. 124–129.
2. Shesterkina N. V., Rogachev V.I. / Iphopoetics of the road (based on Saransk, Russia 2020 Saransk, Russia © MYTHOPOETICS OF THE ROAD (based on Russian folk riddles) Bulletin of Slavic cultures. 2020. T.58. P. 138–147.
3. Toporova T.V. Linguistic analysis of the designations of the road, the way in Russian epics // Bulletin of Slavic Cultures, 2018. – Т. 49. – S. 223–237.
4. Arutyunova N.D. Put’ po doroge i bezdorozh’yu [Path along the road and without roads] // Logical analysis of language: Languages of the dynamic world. Dubna: Publishing House of the International University of Nature, Society and Man “Dubna”, 1999. P. 3–17.
5. Kaksin A.D. Lexical means of representation of the concept of “road, way” in the Khanty language / Bulletin of the Udmur University. 2019. T.29, vyp.3.
6. Kaksina, E.D. Symbolic significance of the image of the road in the folklore of the Kazym Khanty / E.D. Kaksina // Problems and prospects of socio-economic and ethno-cultural development of indigenous peoples of the North: materials of scientific practice. conference dedicated to the 25th anniversary of the Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development. At 2 p.m. – Tyumen: Format, 2017. Part 1. – P. 161–175.
7. Kaksina, E.D. Linguistic means of objectification of a fragment of the concept of yosh ‘road’ in the folklore picture of the world // “Modern pedagogical education” 2023, No. 6.
8. Grinevich A.A. Poetics of ritual songs of the bear holiday of the Kazym Khanty / Dissertation for the degree of candidate of philological sciences.Новосибирск, 2012. P. 59

Роль концепта «женского начала» в литературе первой трети XX века: на примере «Александрийских песен» Михаила Кузмина

Капустина Юлия Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и лингвистики, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»
E-mail: lengnik@mail.ru

В работе рассматривается характерное для культурной и общественной жизни первой трети XX века так называемое «женское начало», то есть интерес к проблеме женщины и женственности, исследуются его философские и художественные истоки. Особое внимание обращено на многообразие женских образов в наиболее известном лирическом цикле Михаила Кузмина – в «Александрийских песнях», завершающих первую книгу стихотворений «Сети». В качестве доминантного женского образа признается образ древнего города с женским именем – самой легендарной Александрии. Автор статьи стремится доказать, что обращение Михаила Кузмина к «женскому началу» было неслучайным и способствовало укреплению межтекстовых связей как между частями конкретно взятого лирического цикла, так и между разными циклами и книгами стихотворений данного автора. Таким образом, «женское начало» можно рассматривать в качестве одного из принципов циклизации.

Ключевые слова: Михаил Кузмин, лирический цикл, «женское начало», женские образы, межтекстовые связи, циклообразование.

Интерес к теме женственности, «женского начала» возник еще в глубокой древности, и связан он был далеко не только с творчеством поэтов-женщин. Поэты-мужчины также исследовали в своих произведениях особенности женской психологии, использовали многочисленные женские образы, подчас вели повествование от лица героини. В частности, «божественную подругу» воспел Данте Алигьери, тонким знатоком женской психологии был Джованни Боккаччо, позже идею «вечной женственности» высказал Иоганн Гете.

Если рассматривать развитие темы женщины и женственности в отечественной литературе, можно точно сказать, что ее пиком стала литература Серебряного века. При этом стоит отметить, что «женское начало», обусловленное особой ролью женщины в русской культуре, являлось одной из характерных примет всей духовной жизни той эпохи и было представлено во многих философских и художественных текстах. Как отмечал О.В. Рябов, на рубеже веков и в первой трети XX века ощущался «всплеск интереса к проблеме женщины и женственности» [5, с. 3]. Тема женщины, ее судьбы и роли в русском мире, женской природе русской души вызвала глубокий интерес ведущих писателей и духовных лидеров того времени. В частности, о «женском начале» в русской культуре высказывались в своих трудах С.Н. Булгаков, Д.С. Мережковский, Н.А. Бердяев, и мн. др.

По мнению знаменитого российского мыслителя В.С. Соловьева, высказанному в целом ряде трудов, в частности, в работе «Смысл любви» (1892–93 гг.), поистине великая миссия в отечественной истории уготована «Душе Мира», которую он называл то «Вечной Женственностью», то «Женой, облеченной в солнце», то Софией («Премудростью»). Образ этот, непобедимый женский аспект Бога-Творца, украшенный 12-звездным венцом и луной, является собирательным, истоки его можно найти в философии Платона, Ветхозаветных пророчествах и у Иоанна Богослова. По мнению исследователя, именно «Вечной Женственности» суждено спасти мир.

Однако, отмечал В. Соловьев, в реальности женское и мужское начала не должны подавлять, доминировать одно над другим, а, наоборот, призваны взаимно дополнять друг друга. Ведь, как полагал философ, в идеальной личности – «Вечной Женственности» – соразмерно должны сочетаться даже не две, а целых три ипостаси. Женская составляющая воплощает душу, мужская – человеческий разум, «Дух – выше этих различий». Как отмечал С.Н. Тяпков, поиски писателями Серебря-

ного века «целого» – «в синтезе бинарностей» [6, с. 39].

В дальнейшем идея «Вечной Женственности» перейдет из философии в художественные тексты. В творчестве самого В. Соловьева это происходило вполне гармонично, ведь он был еще и автором поэтических произведений. Поэты-символисты, прежде всего теоретики символизма, такие как А. Блок и Андрей Белый, отведут «Божественной Женственности» важное место в своей религиозно-философской эстетике и будут многократно обращаться к этой теме в своих художественных произведениях. Их будет привлекать, прежде всего, близость этой идеи к мифологии, ее синкретизм, сложный сплав философской мысли с искусством и религией. Взяв за основу идеи В. Соловьева, они интерпретировали и творчески обрабатывали мифологический материал, «наделяя окружающий мир характеристиками «женского» и «мужского» начал» [1, 161].

Поэты, не относящиеся напрямую к символистам, но близкие к этому литературному направлению, также часто обращались к идеям русского философско-религиозного ренессанса, и прежде всего к идеям, высказанным В. Соловьевым. Одним из таких поэтов стал Михаил Кузмин. Внимание к «женскому началу» в данном случае проявил автор с нетрадиционной сексуальной ориентацией, которую он не скрывал. Однако женоненавистником Кузмина называть было бы неправильным. Известна его нежная привязанность к одной из сестер, с которой он был душевно близок, известны и его теплые дружеские отношения с разными женщинами.

Самым знаменитым лирическим циклом Михаила Кузмина по праву считаются его «Александрийские песни». В этом цикле идеи «Божественной женственности» проявляются, пожалуй, наиболее очевидно. Возможно, связано это с тем, что Кузмин, как в свое время и В. Соловьев, открывает секрет женской «Души Мира» в Египте. Хотя Кузмин, в отличие от великого русского философа, предпринял путешествие в Египет не в поисках мистических открытий, а в медицинских целях, загадочная атмосфера этой древней страны сильно повлияла на поэта, и без того испытывавшего тягу к мистике и древней культуре. Как отметила в своей книге «Русский Египет. Александрийская поэтика Михаила Кузмина» Л.Г. Панова, знакомство Кузмина с культурой Древнего Египта оказалось достаточно глубоким и оставило след в душе поэта [4].

Кузмин создает целую портретную галерею запоминающихся женских персонажей. Это героини разного возраста и социального статуса, от богини до уличной танцовщицы. Даже эпизодические героини наделены неповторимым шармом и особенностями характера, способностью любить или ненавидеть, страдать и бороться за свое счастье.

Главные женские образы «Александрийских песен» появляются сразу во вступлении, состоящем из трех частей. В первой части вступления, извест-

ном стихотворении «Как песня матери...», обращают на себя внимание три доминирующих женских образа, сменяющих друг друга в трех строфах. Образ поющей колыбельную матери в первой строфе станет воплощением «блаженного», грозная богиня Кибела из второй строфы будет олицетворять все «мудрое», и крылатая богиня победы Ника из завершающей строфы, соответственно, воспринимается олицетворением «великого».

Если женский образ из первой строфы – образ вполне бытовой и привычный, то женщины-богини – образы из древней мифологии. Богиня Кибела, Великая мать богов, фигурирует как в древнегреческих мифах, так и в мифах древних римлян, отличается мрачностью, жестокостью, даже тягой к извращениям (достаточно вспомнить миф о греховной любви Кибелы к собственному сыну, приведшей к его мучительной смерти). Чтобы стать жрецом Кибелы, необходимо было оскотить себя, да и последующее служение страшной богине не было простым и требовало полного самоотверженного подчинения, отказа от всех прежних привязанностей. С другой стороны, Кибела способствовала плодородию почвы и покровительствовала живым существам, населяющим леса и горы [3, с. 647]. Поэтому неправильным было бы считать эту богиню только страшной разрушительницей. С точки зрения древнего человека, божеству дозволено то, что невозможно для обычных людей, поэтому поступки богов, не слишком понятные людям, сложными путями ведут к мировой гармонии. В этом и русский поэт Кузмин видел воплощение высшей мудрости.

Главным образом заключительной части вступления становится образ Ники. Ника – сестра Мощи, Силы и Зависти, богиня победы. Образ крылатой богини символизирует силу Александрии, величие древнего города.

Читая стихотворения Кузмина, мы далеко не всегда понимаем, о ком идет речь – о мужчине или все-таки о женщине. Автор не стремится к конкретизации, приметыв, такие как «бледноватые щеки», «серые глаза под густыми бровями», «синий ворот у смуглой шеи», не имеют строгой гендерной привязки. Образ возлюбленной или возлюбленного лирического героя получается довольно расплывчатым и таинственным. Но целый раздел лирического цикла, озаглавленный «Она», написан не от лица главного лирического героя, а от лица женщины-египтянки. Героя и героиню объединяет главное: любовь их бескорыстна.

Лишь в немногих стихотворениях автор не маскирует свои предпочтения, как, например, в стихотворении «Снова увидел я город, где я родился...» лирический герой, попав в «дом веселья», отвергает «веселую, беспечную подружку», поскольку его внимание больше привлекает «завитой хорошенький мальчик».

Женские образы в «Александрийских песнях» поражают разнообразием: от «старой черной женщины» из землянки угольщика, поющей песню о двух грушах, до первой красавицы Александрии,

«прекрасной, как Гатор». Героини стихотворений Кузмина, как правило, незаурядны, инициативны, бескорыстны, но не всегда придерживаются норм морали. Так, девушка из стихотворения «Не похожа ли я на яблоню...» искренне недоумевает, почему нельзя одновременно одаривать своей любовью сразу нескольких молодых людей. Наряду с такими шуточными стихами, есть в лирическом цикле и произведения, наполненные драматизмом, как, например, печальный рассказ о гибели возлюбленного богини Афродиты в стихотворении «Адониса Киприда ищет...».

Но все перечисленные в статье образы по своему значению превосходит другой женский образ, ставший главным и в композиционной рамке, и во всем цикле – сама Александрия. В галерее женских персонажей, появляющихся на страницах лирического цикла, древний город с женским именем будет играть ключевую роль. Все остальные образы нужны в итоге для того, чтобы помочь читателю нагляднее представить себе величие древнего города. Так город с женским именем, несколько раз упомянутый во вступлении и заключении к лирическому циклу, вырастает в основном тексте до размеров устойчивого символа. Это один из излюбленных способов циклизации в поэзии Серебряного века.

Женский образ, упомянутый в композиционной рамке, вырастает до размеров символа или ключевого лейтмотива лирического цикла, а «женское начало» в целом становится важной составляющей всей книги стихов «Сети», частью которой являются «Александрийские песни». В целом сборник звучит гораздо современнее «Александрийских песен», вместо красот и ярких красок Александрии появляются «фабричный дым» и «простые и кроткие сельские, летние травы». Но образ родного города во всей книге стихов будет неизменно сохранять свою значимость, а мечты о легендарной Александрии заменяются «Мечтами о Москве». Не загадочные красавицы-египтянки, а обычные русские женщины мелькают на страницах сборника: «маленькие актрисы», «у рояля толстая дама», «тонкая модница», ветреница, чье сердце – «как море» («Серенада») и др.

Таким образом, «женское начало» выполняет в сборнике циклообразующую функцию. Последняя указывает на целостность структуры сначала цикла, а затем и книги стихов, обеспечивая интеграцию текста. Благодаря появлению в самом начале лирического цикла лейтмотива, в основной части возможно возникновение новых ассоциаций, тем и образов, перекликающихся с темами и образами, промелькнувшими в композиционной рамке. Более того, эти темы и образы могут появляться в других циклах и книгах стихов, способствуя росту контекстовых образований.

Литература

1. Капустина, Ю.А. Композиционная рамка как принцип циклизации в лирике Серебряно-

го века: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Ю.А. Капустина; Вологодский государственный университет. – Вологда, 2018. – 206 с.

2. Кузмин, М. Стихотворения / М. Кузмин; вступ. ст., сост., подгот. текста и примечания Н.А. Богомолова. – Санкт-Петербург: Академический проект, 1996. – 832 с.
3. Мифы народов мира: энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. С.А. Токарев. – Москва: Советская энциклопедия, 1980. – Т. 1: А – К. – 672 с.
4. Панова, Л.Г. Русский Египет. Александрийская поэтика Михаила Кузмина: в 2 т. Т. 1. / Л.Г. Панова. – Москва: Водолей Publishers: Прогресс-Плеяда, 2006. – 680 с.
5. Рябов, О.В. Женщина и женственность в философии Серебряного века / О.В. Рябов. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 1997. – 157 с.
6. Тяпков, С.Н. Некоторые особенности поэтической философии К. Бальмонта (Предварительные замечания) / С.Н. Тяпков // Константин Бальмонт, Марина Цветаева и художественные искания XX века. Вып. 5. – Иваново, 2002. – С 33–45.

THE ROLE OF THE CONCEPT OF “FEMININITY” IN THE LITERATURE OF THE FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY: ON THE EXAMPLE OF “ALEXANDRIAN SONGS” BY MIKHAIL KUZMIN

Kapustina Yu.A.

The Russian University of Sport (GTSOLIFK)

The paper examines the so-called «feminine principle» characteristic of the cultural and social life of the first third of the twentieth century, that is, interest in the problem of women and femininity, and explores its philosophical and artistic origins. Special attention is paid to the variety of female images in Mikhail Kuzmin's most famous lyrical cycle – in the Alexandrian Songs, which complete the first book of poems «Networks». The image of an ancient city with a female name – the most legendary Alexandria – is recognized as the dominant female image. The author of the article seeks to prove that Mikhail Kuzmin's appeal to the «feminine principle» was not accidental and contributed to the strengthening of intertextual links both between parts of a particular lyrical cycle and between different cycles and books of poems by this author.

Keywords: Mikhail Kuzmin, lyrical cycle, «the feminine principle», female images, intertextual connections, cyclo-formation.

References

1. Kapustina, Y.A. The compositional frame as the principle of cyclization in the lyrics of the Silver Age: dis. ... Candidate of Philological Sciences: 10.01.01 / Y.A. Kapustina; Vologda State University. – Vologda, 2018. – 206 p.
2. Kuzmin, M. Poems / M. Kuzmin; intro. art., comp., podgot. text and notes by N.A. Bogomolov. – St. Petersburg: Academic Project, 1996. – 832 p.
3. Myths of the peoples of the world: encyclopedia: in 2 vols. / ch. ed. S.A. Tokarev. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1980. – Vol. 1: A-K. – 672 p.
4. Panova, L.G. Russian Egypt. Alexandrian poetics by Mikhail Kuzmin: in 2 vols. Vol. 1. / L.G. Panova. – Moscow: Aquarius Publishers: Progress-Pleiade, 2006. – 680 p.
5. Ryabov, O.V. Woman and femininity in the philosophy of the Silver Age / O.V. Ryabov. – Ivanovo: Ivanovo State University, 1997. – 157 p.
6. Tyapkov, S.N. Some features of K. Balmont's poetic philosophy (Preliminary remarks) / S.N. Tyapkov // Konstantin Balmont, Marina Tsvetaeva and artistic searches of the twentieth century. Issue 5. – Ivanovo, 2002. – From 33–45.

Применение фразеологизмов при формировании речевой культуры русского языка у школьников

Качанова Анна Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент департамента филологии института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета
E-mail: AnjaLioutaja@yandex.ru

Сабурова Светлана Викентьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента филологии института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета
E-mail: Svetlana.saburova@rambler.ru

В данной статье рассмотрено изучение фразеологизмов в школьной практике. Многие исследователи занимались данной проблемой, однако, специфика фразеологизмов нуждается в постоянном изучении, так как непосредственно связана с речевой культурой носителей русского языка. Актуальность исследования заключается в значимости проблемы изучения фразеологии, дающее обучающимся комплексное представление о фразеологизмах русского языка. Материалом для данного исследования выбрана речь учащихся, использующих фразеологизмы в повседневном общении. В статье рассмотрена сущность изучения фразеологизмов; показано, что изучение фразеологизмов в школьной практике является одним из способов повышения грамотности и обогащает речь учащихся, делая разнообразным процесс конструирования речевого высказывания. Акцентируется внимание на том, что усвоение фразеологии позволяет говорить кратко и выразительно, повышает уровень речевой культуры; обозначены проблемы изучения фразеологизмов в школьной практике: незнание точного значения фразеологизма, неумение работать с фразеологическими словарями и неумение правильно соотнести фразеологизмы. Сформулированы методики и подходы к преподаванию и предложены специальные упражнения.

Ключевые слова: грамотность, речь, словари, ФГОСы, фразеология.

В толковом словаре С.И. Ожегова термин фразеология рассматривается как раздел языкознания, наука о фразеологизмах и идиомах, совокупность фразеологизмов и идиом какого-нибудь языка [5].

Правильное употребление фразеологизмов связано с культурой речи учащихся. Особенности изучения фразеологизмов в школе связаны с практической деятельностью учащихся, внимание уделяется составлению системы упражнений, подбору необходимых материалов, направленных на формирование, закрепление и систематизацию умений и знаний [4].

Актуальность предпринятого исследования заключается в значимости проблемы изучения фразеологии, дающее обучающимся комплексное представление о фразеологических единицах русского языка. Материалом данного исследования является речь учащихся, использующих фразеологизмы в повседневном школьном общении. Изучение фразеологии возможно с учетом создания авторских методических разработок в рамках исследуемой нами проблемы.

Разработкой теории фразеологии как раздела лингвистической науки занимались отечественные и зарубежные исследователи: А.А. Шахматов, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Потеня, И.И. Срезневский, Л.А. Булаховский, В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, В.Л. Архангельский, С.И. Абакумов, Б.А. Ларин, Е.Д. Поливанов, Ш. Балли. В фундаментальных работах этих ученых отражены разные подходы к проблеме фразеологии как науки. Следует отметить, что единой формулировки значения «фразеологизм» и «фразеологическая единица» не существует, так как исследования ведутся и в настоящее время [9].

В данном исследовании учитывается трактовка термина «фразеологизм» С.И. Ожевым и понятие «воспроизводимости» как одного из основных признаков фразеологического оборота [1].

Изучение раздела фразеологии в современной школе носит образовательно-воспитательный характер. Согласно ФГОСам, изучение фразеологии в школе проходит три этапа: знакомство с фразеологией в начальной школе; углубление знаний в средней школе и, их систематизация в старшей школе. [7].

На этих этапах обучения отводится разное количество времени, представлен терминологический минимум и авторами предлагается дифференцированная типология упражнений. Например, вычленение фразеологизмов из текста; определение значения того или иного фразеологизма;

специфика значений данных единиц; связь фразеологизма с другими единицами языка; парадигматика (омонимия, синонимия, антонимия); соотношение фразеологизма с пословицами, поговорками, афоризмами; особенности состава фразеологизмов; особенности функционирования в речи; составление предложений или текстов с использованием фразеологизмов; происхождение фразеологизмов; их синтаксическая функция; работа со словарями, задания творческого характера.

Изучение фразеологизмов в школьной практике является одним из способов повышения грамотности и обогащает речь учащихся, делая разнообразным процесс конструирования речевого высказывания. Усвоение фразеологии позволяет говорить кратко и выразительно, повышает уровень речевой культуры [3]. Причиной грубых речевых ошибок выступает отсутствие знаний о лексическом значении конкретного фразеологизма служит. Например, слово «круглый» в качестве характеристики человека может выступать лишь в сочетаниях: «круглый дурак и круглый сирота», невозможны словосочетания вроде «круглый лентяй», «круглый олух» и т.д.

Приведем примеры заданий, которые эффективно используются на уроках русского языка как средства познавательного, творческого, речевого развития учащихся.

Задание № 1. Прочтите сочетания слов. Фразеологизмы (устойчивые сочетания) подчеркните чертой:

- перемывать косточки, злые языки, щелкать пальцами, щелкать зубами? хлопать дверью;
- грибной дождь, белая салфетка, маменькин сынок, повесить голову;
- молочные реки, расхлебывать кашу, белые мухи.

Задание № 2. Прочтите предложения. Найдите фразеологизмы среди выделенных сочетаний и выпишите их:

- Ты прожил здесь без году неделя, а уже собрался уезжать.
- Прошел еще один день нашей лагерной жизни.
- Они были после выигрыша на седьмом небе от счастья.
- Миша ловкостью не отличался и наступал частенько на ноги окружающим.
- Не было ни облачка на ясном небе.
- Вскоре друг начал мне наступать на пятки, и лыжная гонка мной была проиграна.
- Врач сказал мне открыть рот, чтобы показать горло.
- Его все слушали, раскрыв рот.

Задание № 3. Найдите такие фразеологизмы, в которых одно слово заменили. Запишите данные устойчивые выражения в исправленном виде:

- Девяти пядей во лбу.
- Мозолить глаза.
- Считать воробьев.

Задание № 4. Вставьте вместо точек подходящие слова:

- убить ... зайцев (четырёх, трех, двух);

- ... соли съесть (фунт, пуд, килограмм);
- как ... на сене (собака, овца, корова).

Задание № 5. Объясните значения фразеологизмов, выберите правильный ответ. Запишите фразеологизмы.

I группа

Стоять горой.

Мотать на ус.

Море по колено.

Подсказки: **запоминать** хорошенько; все нипочем; отстаивать всеми силами.

II группа.

Черепашьим шагом.

Каши не сварить.

Пальчики оближешь.

Подсказки: не сделаешь дела, не договоришься; очень медленно; очень вкусно.

III группа.

Надувать губы.

Сложь руки.

Рукой подать.

Подсказки: ничего не делая; сердиться с недовольным лицом; совсем близко.

Задание № 6. Замените одним словом выделенные фразеологизмы.

Пуговицы на рубашке держались на честном слове.

Из долгого похода они возвращались черепашьим шагом.

Починить велосипед для моего друга – раз плюнуть.

Подсказки: непрочное; медленно; легко.

Задание № 7. О ком так принято говорить?

Святая простота. Стреляный воробей. Ходячая энциклопедия. Тепличное растение. Горе луковое. Сирота казанская. Правая рука. Собаку съел. Олух Заячья душа.

Задание № 8. Объедините имеющие близкое значение фразеологизмы.

Негде яблоку упасть.

Негде шагу ступить.

Пушкой не прошибешь.

Задание № 9. Подберите прилагательные, которые нужно добавить, чтобы получились целые фразеологизмы?

... мороз;

... воробей;

... молодец;

... руки;

... орешек.

Задание № 10. Запишите глаголы на месте пропусков.

... духом;

... впросак;

... уши;

... мозгами.

Рассматривая проблемы изучения фразеологии, отметим, что необходимость формирования умений работы учащихся с фразеологическими словарями. Для этого можно рекомендовать учебные фразеологические словари Н.М. Шанского, А.П. Окуневой, Е.А. Быстровой.

Еще одной проблемой изучения фразеологии является вопрос отнесения тех или иных компонентов речи к фразеологизмам [2]. К фразеологизмам не относятся те словосочетания, которые приобретают свойства неделимости только в обстоятельственных функциях, например, «мелким почерком» в смысле «мелко».

В современном образовательном процессе существуют актуальные методики и подходы к преподаванию в школьной практике, среди них можно отметить лингвокультурологический, личностно-ориентированный подходы, метод визуализации, метод проблемного обучения, проектно-исследовательский метод и т.д. [6]. Учитывая данные методы и подходы возможно создание эффективной системы упражнений при изучении фразеологии русского языка. Так, например, метод визуализации можно применять при изучении фразеологии публицистического и художественного стилей (мультипликационный фильм «Симфония жаргона»). Лингвокультурологический подход может быть применен при разработке творческого задания. Учащимся предложено написать текст, например, сказку, с использованием фразеологизмов. Например таких: «маленькое дело лучше большого безделья», «трудиться в поте лица», «черная работа», «бить баклуши», «потрудиться на славу» и т.д.

Внеурочные занятия в настоящее время являются одними из необходимых элементов учебно-воспитательного процесса, формой организации досуга обучающихся. В рамках внеурочных мероприятий может быть проведена игра, главной задачей которой является ее направленность на развитие творческих способностей учащихся. Разработка отличается преобладанием метода визуализации и вовлечением игровых технологий в процесс обучения, что обусловлено психологическими особенностями развития учащихся.

В рамках данной игры школьникам предлагается иллюстрированная сценка к фразеологизму «держать в ежовых рукавицах» и задания, предлагается отгадать загадки про фразеологизмы. Например, «в чем воду не носят, но зато в нем полно чудес». Узнать фразеологизмы по рисункам, проводится работа с фразеологическими словарями.

Многообразие используемых приемов позволяет активизировать процессы внимания, памяти, системного мышления, воображения, что эффективно воздействует на развитие познавательной, речевой, коммуникативной деятельности современных школьников [8]. Использование фразеологических оборотов делает речь учащихся эмоционально насыщенной, придает высказыванию необходимую экспрессию, позволяет понимать скрытые смыслы текстов художественных произведений.

Итогом изучения материала, связанного с фразеологизмами, должна стать контрольная работа. Приведем пример такого контроля знаний в 6 классе на заключительном этапе изучения темы: «Фразеология. Фразеологические обороты в рус-

ском языке». Цель контроля: применение полученных знаний и умений в собственной речевой практике, проверка усвоения знаний учащимися. Задачами контроля являются: развитие чувства языка, накопление положительного речевого опыта, а также развитие речи учащихся, обогащение их словарного запаса. Контрольная работа представляет собой систему заданий.

Задание № 1. Подберите фразеологизмы-синонимы:

водить за нос, зарубить на носу, бить баклуши.

Подсказка: лодыря гонять, мотать на ус, обвести вокруг пальца.

Задание № 2. Объясните значение фразеологизмов: перемывать косточки, давать голову на отсечение, кануть в Лету.

Задание № 3. Подберите фразеологизмы-антонимы: во весь дух, заварить кашу.

Подсказка: в час по чайной ложке, расхлебывать кашу, как кошка с собакой.

Задание № 4. Составьте по два фразеологизма со словами рука и голова.

Задание № 5. Замените фразеологическими оборотами выделенные слова:

Настроение было у меня ужасное, поэтому я брался за уроки неохотно. Печально шел после школы домой. Хоть было идти близко до моего дома, я шел медленно, а не спешил к родным. На протяжении всего вечера я сидел тихо в своей комнате. Наконец, мама сказала: «Принимайся за работу усердно. Важно делать что-то, и все получится».

Подсказка: засучив рукава, повесив голову, спустя рукава, рукой подать, ползти как черепаха, воды в рот набрал.

В рамках данного исследования были обозначены проблемы изучения фразеологизмов в школьной практике: незнание точного значения фразеологизма, неумение работать с фразеологическими словарями и неумение правильно соотносить фразеологизмы. Сформулированы методики и подходы к преподаванию и предложены специальные упражнения.

Литература

1. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – 312 с.
2. Качанова А.А., Сабурова С.В. Речевая культура и этикет в сетевом общении. – М.: Нестор – История, 2021. – 80 с.
3. Качанова А.А., Сабурова С.В. Специфика этикетных норм речи в цифровой среде начала XXI века// Казанская наука – 2021. – № 6. – С. 33–35.
4. Качанова А.А., Сабурова С.В. Специфика этикетной нормы письменной речи студентов вузов в онлайн-общении//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2021. – № 9. – С. 150–153.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1961.

6. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX вв. – М., 1995.
7. ФГОС: основное общее образование // ФГОС. М.: Просвещение. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588/> (дата обращения: 22.07.2023 г.).
8. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература». – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1985. – 160с.
9. Kachanova A.A., Saburova S.V., Fabrizi V. Written communication of undergraduate students, lecturers and non-teaching employees with Russian as a native language//Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2022. № 5 (96). С. 287–290.

THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE FORMATION OF SPEECH CULTURE OF THE RUSSIAN LANGUAGE AMONG SCHOOLCHILDREN

Kachanova A.A., Saburova S.V.
Moscow City Pedagogical University

This article considers the study of phraseological phrases in school practice. Many researchers have dealt with this problem, however, the specificity of phraseological phrases needs constant study, as it is directly related to the speech culture of native speakers of the Russian language. The relevance of the study lies in the significance of the problem of studying phraseology, giving students a comprehensive view of the phraseological expressions of the Russian language. The material for this study is the speech of students who use phraseological phrases in everyday communication. The article considers the essence of the study of phraseological phrases; it is shown that the study of phraseological phrases in school practice is one of the ways to improve literacy and enriches the speech of

students, making a diverse process of constructing a speech utterance. It is emphasized that mastering phraseology allows to speak briefly and expressively, increases the level of speech culture; the problems of studying phraseological phrases in school practice are outlined: ignorance of the exact meaning of phraseology, inability to work with phraseological dictionaries and inability to correctly relate phraseological phrases. Methods and approaches to teaching are formulated and special exercises are proposed.

Keywords: literacy, speech, dictionaries, FGOS, phraseology.

References

1. Vinogradov V.V. Selected works. Lexicology and lexicography. – М.: Nauka, 1977. – 312 p.
2. Kachanova A.A., Saburova S.V. Speech culture and etiquette in network communication. Tutorial. – М.; St. Petersburg: Nestor – History, 2021. – 80 p.
3. Kachanova A.A., Saburova S.V. Specificity of etiquette norms of speech in the digital environment of the early XXI century//Kazan Science – 2021. – No. 6. – S. 33–35.
4. Kachanova A.A., Saburova S.V. Specifics of the etiquette norm of written speech of university students in online communication//Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. – 2021. – No. 9. – P. 150–153.
5. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. – М., 1961.
6. Phraseological dictionary of the Russian literary language of the late XVIII–XX centuries. – М., 1995.
7. GEF: basic general education // GEF. М.: Enlightenment. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588/> (date of access: 07/22/2023).
8. Shansky N.M. Phraseology of the modern Russian language: Proc. allowance for universities on special. “Russian language and literature”. – 3rd ed., Rev. and additional – М.: Higher School, 1985. – 160p.
9. Kachanova A.A., Saburova S.V., Fabrizi V. Written communication of undergraduate students, lecturers and non-teaching employees with Russian as a native language//Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2022. No. 5 (96). pp. 287–290.

Репрезентация стилистически дифференцированной фразеологии как способа отражения моральных и культурных ценностей поморов в прозе Б.В. Шергина

Комкова Нина Илькамовна,

к. филол. н., доцент кафедры «Педагогика, психологии, гуманитарных и естественно-научных дисциплин», Тульский институт управления и бизнеса им. Н.Д. Демидова
E-mail: lingvo_2012@mail.ru

В статье изучены вопросы использования в рассказах Б.В. Шергина стилистически дифференцированной фразеологии как способа репрезентации моральных и духовных аспектов поморов. На материале рассказов разных лет показано, как особенности лексического и фразеологического строя жителей Северного края отражают их отношение к дружбе, любви, семье. Язык зачастую является способом актуализации тех или иных событий в произведении: речь героев, пронизанная фразеологизированной лексикой, во многом актуализирует их поступки и даже дальнейший ход событий. Не последнюю роль в разработке сюжетной канвы в прозе писателя играют именно стилистически маркированные фразеологические единицы, выделяющие художественный текст прозы Б.В. Шергина не только в истории Поморского текста, но и Северного текста в целом, создающие его особенную неповторимую манеру, характерную только для языка Архангельского края.

Ключевые слова: стилистически дифференцированная фразеология, язык поморов, язык Б.В. Шергина, художественный текст.

Идиоматический строй рассказов Б.В. Шергина, репрезентированный во многом устойчивыми оборотами поморского языка, или, как его принято называть в Архангельском крае, «поморской говори», выражено не только окказионально-авторскими фразеологическими дериватами, но и стилистически дифференцированной лексикой.

Цель статьи заключается в изучении использования стилистически дифференцированной фразеологии как доминантного способа выражения духовного и культурного аспектов жизни поморов в рассказах Б.В. Шергина.

Художественный текст является культурным наследием того или иного топоса: авторские интенции являются средством выражения социальных и исторических реалий данного региона, транслируя языковые личности героев [1, с. 341], в том числе, возможность видоизменять прозу сопряжена с целым спектром обстоятельств, варьирующихся от абстрактных до сугубо частных [2, с. 130–137]. Б.В. Шергина, являющаяся подлинным памятником Северного текста, отражает все особенности быта, морали, культурных ценностей жителей Архангельского края [3, с. 217].

Источником исследования стали такие рассказы, как: «Запечатленная слава», «Лебязья река», «Новая земля», «Дождь», «Пинежский Пушкин», «Ваня Датский».

Изучению стилистически дифференцированной фразеологии текстам определённых регионов посвящены работы Е.Л. Березович (синтез духовных ценностей поморов и их языка) [4, с. 338], Е.Ш. Галимовой (культурный аспект жизни героев Архангельского края) [5, с. 291–300], К.П. Гемп (фразеологическое наследие поморских писателей) [6, с. 275–568], О.В. Ломакиной (особенности репрезентации яснополянской прозы Л.Н. Толстого) [1, с. 341].

Вообще репрезентация писателем художественного текста стилистически маркированной лексики сопряжена с отражением писательского замысла в целом, и выражает уникальную структуру фразеологизации поморского языка на протяжении длительной истории жизни Русского Севера. Употребление стилистически дифференцированной фразеологии в рассказах писателя конституировано шестью преобладающими группами фразеологических единиц: просторечные, разговорные, народно-поэтические, устаревшие, специальные, книжные.

Разговорные фразеологизмы являются доминантной группой стилистически дифференциро-

ванных единиц. Так, в рассказе «Запечатленная слава» повествование ведётся от лица сказителя-капитана Максима Лоушкина, который часто упоминается в произведениях Б.В. Шергина как образец человека, чтящего культуру и обычаи родного края, что придаёт тексту «разговорную манеру поморских песен» [7, с. 3–9]: «Упомянул ли автор вдохновенного помора Лоушкина, вспомнил ли его сказания? Вспомнил и упомянул в двух словах: «...наше судно вёл М. Лоушкин, любитель поболтать». – Знать, **час наш не пробил**, – вздохнули поморы» («Запечатленная слава») [8, с. 365], где **час пробил** – «(разг.) пришло время, пришла пора для чего-либо» [9, с. 731].

Просторечные фразеологические единицы выражены лексемами со стилистически сниженной экспрессивной или эмотивной окраской: «Пароход пришёл. – **Мели, Емеля...** Будут они бегать, пароходики встречать, когда выставка на носу...» («Лебязья река»), где *мели*, *Емеля* сокращённая форма мели, Емеля, твоя неделя – «(прост., ирон. или презр.) о полном недоверии к чьим-либо словам, чьему-либо рассказу» [9, с. 223]. Усечённая форма фразеологизма мели Емеля придаёт рассказу истинно народное звучание и настраивает читателя на иронично описанные в рассказе зарисовки-противоречия в душе уникального мастера Ивана Губы, продиктованные ссорой с его не менее талантливым товарищем Иваном Щекой. И всё же разногласия героев не мешают им появиться на артельной выставке, ведь подлинное ремесло для них важнее любых, самых кровных гордыни или обид. Любовь к ремеслу, жажда его познания – истинная страсть загадочной души каждого помора [7, с. 6–15].

Народно-поэтические доминантно репрезентированы фольклорно-поэтическими сложно-составными номинативами мифологически важных явлений, например, сказочных обитателей, создающих стиливую окраску для актуализации текста художественной литературы в форме фольклорной аллегории. В рассказе «Новая земля» желание корабельщиков добыть побольше пушнины не даёт им отплыть в положенный срок с неизведанного острова, что приводит к вынужденной зимовке в чужих краях и к гибели многих членов команды: «Дрогнула льдина морская, заворотилась и ушла. ..волна разгулялась во все стороны **света белого**» («Новая Земля»); «Березка, вся-то она ростом в аршин... тоже, как невеста, серёжки надела ... Мы, где эко место увидим, падём на колени, руками охапим: – **Мать-земля** благоцветущая! **Мать – сыра земля!**» («Новая Земля»); «На Аксинью-полузимницу **солнышко-баттошко** как бы с красным фонариком прошло по горам» («Новая Земля»). Поэтические обороты света белого, мать-земля, мать-сыра земля, солнышко-баттошко (последний из которых дан в фонетической интерпретации, свойственной жителям Архангельского края) символизирует безвременную гибель моряков вдали от родного дома, потому что стяжательство и жадность губительны для чело-

веческой души, только после долгого осознания и честного раскаяния части моряков удаётся доплыть до отчих берегов [7, с. 8].

В рассказе «Дождь» употребление народно-поэтического оборота *жар-птица* как бы доказывает чужеродность и иноземность нарядов мистера Пыха, полинявших при первых каплях дождя, и настоящие труд и красоту платьев поморского мастера Фатьяна, посвятившего всю свою жизнь выбранному ремеслу» [7, с. 10]: «Этой бы только в погребу сидеть под рогожей, а она как **жар-птица!**» («Дождь»).

Книжные фразеологические единицы присущи, прежде всего, тем «фрагментам шергинской прозы, где описание славы Поморского края противопоставлено псевдоценностям аристократов знатных». В рассказе «Новая земля» сказителем Пафнутием Анкудиновым с любовью передано, как русский народ Севера всегда шёл по своему самобытному пути развития, в то время, как большая часть светского общества слепо следовала за чуждыми традициями инакомыслящего Запада: «На Севере в XVIII веке, в эпоху морального подчинения Западу, раскол носит черты своеобразного патриотизма. В противовес мнению **высшего общества**, будто 'русские всегда были во всем невежды', поморские писатели того времени прямо или косвенно старались напомнить о том, что у русского народа есть славное историческое прошлое» («Запечатленная слава»), где *высшее общество* – «(книжн.) люди с высоким уровнем социального статуса и благосостояния, который определяет их образ жизни, круг знакомых, манеру поведения и др.» [9, с. 201].

Довольно часто также книжные устойчивые обороты в прозе Б.В. Шергина видоизменялись, в том числе и графически, для актуализации их просторечной природы происхождения: «Мне в миру было место не по чину. Я неволей **пил горьку смертную** чашу...» («Пинежский Пушкин»), где *выпить/испить горькую чашу* – «(книжн.) испытать много страданий, горестей» [9, с. 731] переносится посредством частичной субституции, носящей фонетический характер – горьку.

Доминантным способом выражения устаревших фразеологических лексем в прозе Б.В. Шергина выступает стилиобразующая функция (для воссоздания живого поморского лексикона при помощи сращённой комбинации архаичной и диалектной фразеологии: «Повернув в сторону артельных мокрое от слез лицо, Иван гаркнул: – Артель, пиши меня в члены или хотя в ученики! **Челом бью!**» («Лебязья река»), где *бить челом* – «(разг., устар.) почтительно просить кого-либо о чём-либо» [9, с. 731]; «Заплакал и Ваня ... Заревели **в голос** и торговки: – Аграфена Ивановна, отпусти ты его!» («Ваня Датский»), где *в голос* – «(устар.) 1. Одновременно, все вместе; 2. Единодушно» [9, с. 147]; «Самый стиль, самая внешность древних «морских чертежей» оскорбляли вкус помпадуров XVIII века. Всё, что было сделано в русском народном стиле, определялось вы-

ражением: *“в подлом вкусе”* («Запечатленная слава»), где в *подлом вкусе* – «(устар.) в народном стиле» [9, с. 198]. Устаревшие фразеологизмы придают речи героев Б.В. Шергина небывалую напевную плавность, которую читатель никогда ни с чем не перепутает, которую можно встретить только в Северных текстах.

Специальные фразеологические единицы репрезентированы в основном многоярусными терминами из отраслей судоходства и мореплавания: *«Я, пишуший эти строки, родился в Архангельске, в семье «корабельного мастера первой статьи», и половину жизни провёл в среде людей, прилежащих мореходству и судостроению»* («Запечатленная слава»); *«...Максим Осипович Лоушкин был, так сказать, человеком светским. Имел чин «капитан дальнего плавания»* («Запечатленная слава»). Специальная лексика в рассказах писателя всегда сопряжена с терминами, обусловленными исконно поморскими ремёслами, свято чтимыми и передаваемыми из поколения в поколение.

К стилистически дифференцированной фразеологии относятся и официально-деловые клишированные словосочетания и фразы. Их элементы зачастую подвергаются субституции фонетического или грамматического характера для воссоздания просторечной манеры звучания: *«Толкнул двери мастерской. Заперто. Но внутри кто-то вовсю гремел молотком. Иван приправил стучать и кулаком и палкой. – Ишь какое министерство! Запершись работают. “Без доклада не входить”»*. («Лябязь река»), где употребление одного элемента канцеляризма *без доклада не входить* грамматически оформлено как просторечие.

Таким образом, стилистическое разделение фразеологизмов в прозе писателя выражает характерные особенности паремийного фонда поморского языка, а также современного русского языка и его разговорной формы. Стилистически дифференцированная в прозе Б.В. Шергина разграничена на шесть доминантных групп: просторечная, разговорная, народно-поэтическая, специальная, устаревшая, книжная. К данным фразеологическим единицам примыкают в прозе Б.В. Шергина и немногочисленные официально-деловые клише, часто подвергающиеся грамматической или фонетической субституции для актуализации просторечного звучания речи героев. Стилистически дифференцированная фразеология и в целом уникальность языка жителей Поморского края передают их верность понятиям дружбы, семьи, а также выбранного ремесла, которое тождественно для них самой жизни.

Литература

1. Ломакина О.В. Фразеология в тексте: функционирование и идиостиль: монография / РУДН. М., 2018.341 с.
2. Ломакина О.В. Писательский метаязыковой комментарий и его роль в понимании текста (на примере произведений русской литерату-

ры XIX в.) // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. № 1. С. 130–137.

3. Комкова Н.И. Лексико-фразеологическое пространство художественной прозы Б.В. Шергина: дис. ... канд. филол. наук / ПСТГУ. М., 2021. 217 с.
4. Березович Е.Л. Топонимия Русского Севера: Этнолингвистические исследования. Екатеринбург: Урал. гос. ун-т, 1998. 338 с.
5. Галимова Е. Ш. «Древний город Архангела» (Архангельск Бориса Шергина) // Северный текст как логосная форма бытия Русского Севера: монография: в 2 т. / отв. ред. Е.Ш. Галимова, А.Г. Лошаков. Архангельск: Имидж-Пресс, 2017. Т. 1. С. 291–300.
6. Гемп К.П. Словарь поморских речений // Сказ о Беломорье. Словарь поморских речений. М.: Наука; Архангельск: Поморский ун-т, 2004. С. 275–568.
7. Горелов Ал. «Словесный жемчуг» Бориса Шергина // Шергин Б. Повести и рассказы. Л.: Лениздат, 1984. С. 3–9.
8. Шергин Б.В. Повести и рассказы. Л.: Лениздат, 1984. 365 с.
9. Мокиенко, В.М. Большой словарь русских народных сравнений: большой объяснительный словарь: более 45000 образных выражений. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. С. 731.

THE REPRESENTATION OF STYLISTICALLY DIFFERENTIATED PHRASEOLOGY AS A WAY OF REFLECTING THE MORAL AND CULTURAL VALUES OF THE POMORS IN THE PROSE OF BORIS SHERGIN

Komkova N.I.

Tula Institute of Management and Business named after N.D. Demidov

The article examines the issues of using of stylistically differentiated phraseology in the stories of Boris Shergin as a way of representing the moral and spiritual aspects of the Pomors. Based on the material of prose from a long period, it is illustrated how the peculiarities of the lexical and phraseological structure of the inhabitants of the Northern Territory reflect their attitude to friendship, love, and family. Language is often a way of actualizing certain events in a work: the speech of the characters, permeated with phraseologized vocabulary, largely actualizes their actions and even the further course of events. Stylistically marked phraseological units play an important role in the development of the plot outline in the writer's prose, which distinguish the literary text of prose of Boris Shergin not only in the history of the Pomors' text, but also the Northern text as a whole, creating its special unique manner, characteristic only of the language of the Arkhangelsk Region.

Keywords: stylistically differentiated phraseology, Pomor language, B.V. Shergin language, artistic text.

References

1. Lomakina O.V. Phraseology in the text: functioning and idiosyncrasy: monograph / RUDN. M., 2018.341 p.
2. Lomakina O.V. The writer's metalanguage commentary and its role in understanding the text (on the example of works of Russian literature of the XIX century) // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Ser. Theory of language. Semiotics. Semantics. 2017. No. 1. pp. 130–137.
3. Komkova N.I. Lexico-phraseological space of B.V. Shergin's fiction: dis. ... Candidate of Philology / PSTSU. M., 2021. 217 p.
4. Berezovich E.L. Toponymy of the Russian North: Ethnolinguistic studies. Yekaterinburg: Ural State University, 1998. 338 p.

5. Galimova E. S. "The ancient city of the Archangel" (Arkhangelsk by Boris Shergin) // The Northern text as the logos form of being of the Russian North: monograph: in 2 volumes / ed. by E.S. Galimova, A.G. Loshakov. Arkhangelsk: Image-Press, 2017. Vol. 1. pp. 291–300.
6. Gemp K.P. Dictionary of Pomeranian speeches // The tale of the White Sea. Dictionary of Pomeranian Sayings. Moscow: Nauka; Arkhangelsk: Pomorsky Univ., 2004. pp. 275–568.
7. Gorelov A.I. "Verbal pearls" by Boris Shergin // Shergin B. Novellas and stories. L.: Lenizdat, 1984. pp. 3–9.
8. Shergin B.V. Novellas and stories. L.: Lenizdat, 1984. 365 p.
9. Mokienko, V.M. The Big Dictionary of Russian folk comparisons: a big explanatory dictionary: more than 45,000 figurative expressions. – M.: OLMA Media Group, 2008. p. 731.

Корпусный когнитивно-семантический анализ русского базового локативного слова «правый»

Ло Хайюань,

аспирант филологических наук Хэйлунцзянского университета
E-mail: 571836672@qq.com

Понятие «право» является одним из важнейших концептов в сознании и культуре человека, обладающим богатой лексической и культурной коннотацией. В данной работе на основе Национального корпуса русского языка в качестве объекта исследования рассматривается русское базовое ориентационное слово правый, а также применяются такие когнитивно-лингвистические теории, как теория прототипа, метафора и метонимия, для проведения когнитивно-семантического анализа способов образования семантических вариантов слова правый. В данном исследовании есть два недостатка: во-первых, НКРЯ в основном к началу XXI века, и подбор примеров достаточно устаревший. Во-вторых, из-за ограниченности объема не удалось провести лексический анализ всех словосочетаний правого. В будущем мы можем восполнить недостатки путем создания собственного корпуса и написания новой статьи, а также рассчитываем, что заинтересованные ученые смогут продолжить соответствующие исследования.

Ключевые слова: локативное слово правый, когнитивная семантика, полисемия.

Локативное слово правый не только выражает собственное локативное значение, но и имеет богатые культурные смыслы и национальные особенности, например, в традиционной китайской культуре правый часто противопоставляется «левому», что ассоциируется с культурной концепцией высокого и низкого статуса. Концепт «право» является одним из общих концептов в сознании человечества, однако он варьируется в языковых картинах разных национальностей, поэтому привлекает пристальное внимание лингвистов. Ранее исследования концепта «право» проводились в основном на материале китайского и английского языков, с различными перспективами исследования и различными результатами, которые условно можно разделить на три категории: в первом случае слово правый анализируется с грамматической точки зрения, при этом основное внимание уделяется лексической природе слова правый и его употреблению, асимметрии его значения и его особой позиции в структуре предложения. Второй тип исследований, посвященный культурному значению локатива «право», в основном ориентирован на китайский язык и сосредоточен на особом лексическом значении слова правый в национальных культурах и его особом статусе в ритуальной культуре, особенно с точки зрения уважения и неполноценности. В частности, значение слова правый анализируется с точки зрения превосходства и неполноценности. Третий тип исследований посвящен сопоставлению различий локатива правый в разных языковых картинах, в основном китайско-английским сравнениям, изучению коннотаций неполноценности и превосходства, культурных метафор, когнитивных особенностей и т.д. Эти три типа исследований изучают значение ориентационного слова правый с макроперспективы, и они еще не занимались изучением ориентационного слова правый в русском языке. Однако ученые, ранее уже пытались изучить когнитивные характеристики русских локативов; исследовали различия между китайским и русским употреблением локативов; С.Ц. Магадова исследовала различия между терминами «правая рука» и «левая рука». «левая рука» в религии [5, с. 139]; И.В. Киселева в своей докторской диссертации всесторонне проанализировала различия в значениях «правого» и «левого» в картине русскоязычного мира. культурные коннотации «правого» и «левого» в картине русскоязычного мира. Это свидетельствует о том, что изучение слов-ориентиров стало привлекать внимание ученых-русистов и имеет большую исследовательскую ценность.

Структуралистская лингвистика считает, что языковое значение слов едино и не обладает разнообразием, что отрицает связь между различными семантическими элементами слов. Генеративная грамматика, напротив, изолированно анализирует эфемерные и косемантические структуры полисемичных слов, отрицает значимость эфемерных семантических изменений для семантического анализа, разрывает связь между семантическими изменениями и полисемией. Прагматика считает, что существует только одно основное значение слова, а остальные семантические элементы являются специфическими выражениями основного семантического значения в различных контекстах, причем эта точка зрения применима в основном к регулярным полисемичным словам и не обязательно к многозначным.

Структуралистская лингвистика считает, что языковое значение слов едино и не обладает разнообразием, что отрицает связь между различными семантическими элементами слов. Генеративная грамматика, напротив, анализирует эфемерные и косемантические структуры полисемичных слов изолированно, отрицает значимость эфемерных семантических изменений для семантического анализа, разрывает связь между семантическими изменениями и полисемией. Прагматика считает, что существует только одно основное значение слова, а остальные значения являются конкретными проявлениями основной семантики в различных контекстах, что в основном применимо к регулярным многозначным словам и не обязательно к нерегулярным многозначным словам с двумя и более систематическими значениями слова. Как известно, развитие общества постоянно углубляет понимание людьми мира, появляются новые вещи и новые понятия, и между новыми понятиями и старыми вещами существует определенная связь, которая игнорируется структуралистской лингвистикой и генеративной грамматикой. Когнитивная лингвистика – это наука, основанная на когнитивной науке и эмпирической философии, которая считает, что производство языка является результатом познания мира, процесс использования и понимания языка также является когнитивным процессом, языковое знание – это не что иное, как языковые символы, закрепленные онтологией знания. Когнитивная лингвистика объединяет перспективы современности и эфемерности и определяет полисемичное лексическое значение как сложную совокупность смысловых категорий, состоящую из множества родственных лексических единиц, которые связаны между собой отношениями родства и категоризации, образуя лексическую сеть, а полисемичное слово – это категория, в которой есть центральные лексические единицы и маргинальные лексические единицы. Эти элементы сосредоточены вокруг прототипических элементов и связаны между собой через ряд семантических признаков семейного сходства, что более полно и системно объясняет теоретические предпосылки и генеративный механизм яв-

ления полисемии слов и компенсирует отрицание структурализмом существования полисемичных слов на основе обоснования и неполную применимость прагматических объяснений полисемичных слов, чрезмерно зависящих от контекста. Поэтому в данной статье с помощью когнитивной лингвистической теории будут исследованы отношения между семантическими вариантами локативного слова *правый* [1].

Как видно из вышесказанного, лингвисты давно занимаются изучением ориентальных слов, и результаты оказались весьма плодотворными. Ученые изучали русские локативы, но результаты исследований относительно невелики, редко занимаются семантическим изучением локативного слова *правый*, да и то пока не в сочетании с корпусом, а когнитивная лингвистическая теория для изучения явления многозначности слова имеет явное преимущество, поэтому в данной работе для изучения базового русского локативного слова *правый* как объекта исследования будет использоваться национальный корпус русского языка с применением прототипической категории, метафоры и метонимии и других методов когнитивной лингвистики. Таким образом, в данной работе на материале Национального корпуса русского языка изучается базовое русское локативное слово *правый* как объект исследования, а также применяются теории когнитивной лингвистики, такие как прототипическая категория, метафора и метонимия, для проведения когнитивно-семантического анализа механизмов расширения и экспансии между различными значениями слова *правый* с целью создания базы для аналогичных исследований других локативов, углубления понимания механизма явления полисемии в локативе *правый* и повышения гибкости обучаемых в применении локативного слова *правый* [2].

Анализ семантики «правый» требует сочетания этого слова с существительным, поэтому путем поиска правого в колонке Лексико-грамматический поиск НКРЯ и отметки класса слов в дополнительных ограничениях Грамм. признаки (грамматические признаки), выбраны признаки (грамматические признаки). действительное (существительное), чтобы получить сочетания прилагательного *правый* с другими существительными, после чего из полученных 1048 записей были отфильтрованы десять наиболее высокочастотных фраз в соответствии с частотой их встречаемости, как показано в табл. 1.

На основании толкования слова *правый* в Большом русско-китайском словаре, изданном в 2001 году Коммерческим издательством и составленном Научно-исследовательским институтом словарей Центра изучения русского языка и литературы Хэйлуцзянского университета, в сочетании с 10 высокочастотными фразами сочетания слова *правый* и существительные, отобранными из НКРЯ, приведенными в табл. 1, значение слова *правый* обобщено:

- 1 Правая сторона, противоположная левой стороне тела: правая рука, правая глаза, правый бок
- 2 Политически консервативный, реакционный, враждебный всякому прогрессу: правая партия
- 3 Враждебный по отношению к внутренней политике политической партии: правый уклон
- 4 Невинный, невиновный: правый суд
- 5 Правильный, верный (распространена краткая форма прилагательных): ответ прав, выбор прав, рассуждение право
- 6 Справедливый, праведный, содержащий истину в себе: правое дело, правый суд
- 7 Положительный: правый день, правый помощник

Таблица 1. 10 высокочастотных словосочетаний правый с существительными

Номер	Словосочетания
1	Путь прав
2	Правый бок
3	Правая рука
4	Правый бой
5	Правый фланг
6	Правый день
7	Правая рука
8	Правый уклон
9	Правый суд
10	Правая партия

В.А. Маслова указал на значимость «правого» для русской картины мира языка и его противопоставление «левому» по отношению к культуре русского народа [6, с. 206]. В результате приведенного выше перечня значений легко заметить, что слово правый обладает широким спектром семантических значений. В данном подразделе мы проанализируем связь между предметами правого слова с помощью трех основных когнитивно-лингвистических теорий: теории прототипа, метафоры и метонимии.

Прототипическая теория категорий, часто называемая «теорией прототипов» или «теорией категорий», – это новая модель концептуального построения, предложенная психологом Элеонорой Рош в середине 1970-х гг. в ответ на недостатки традиционной теории категорий. Она утверждает, что у категории есть прототип и что другие члены категории имеют различные уровни сходства и общности с этим прототипом. При этом член, расположенный в ядре, определяется как прототип, который собирает в себе наиболее доминирующие и типичные атрибутивные признаки членов данной категории, а остальные члены категории центрируются на этом прототипе, который постепенно расширяется и разрастается за счет семейного сходства, составляя периферийные члены внутри данной категории. В результате проведенного выше корпусного анализа и обобщения пра-

вый можно определить, что архетипическое значение правого – «правый, правая сторона», остальные элементы центрируются на архетипическом значении, радиально расширяются и расширяются, и каждый из элементов связан друг с другом через семейное сходство [3].

Когнитивная лингвистика рассматривает создание полисемичных слов как результат расширения основного значения слова за счет других значений с помощью таких когнитивных средств человека, как метафора и метонимия. Метафора была впервые предложена Аристотелем и получила дальнейшее развитие в работах Джорджа Лакоффа [4]. По мнению Лакоффа, метафора – это когнитивный способ мышления, основанный на сходстве двух вещей, замене более конкретной исходной области на более абстрактную целевую область, причем процесс замены необратим. Например, «жизнь – это путешествие», но нельзя сказать «путешествие – это жизнь». Опираясь на собственный жизненный опыт и понимание вещей, люди будут устанавливать связи между семантикой различных когнитивных областей, чтобы использовать известные слова для обозначения новых понятий. Многие семантические элементы полисемичных слов являются результатом формирования базовой семантики с помощью метафорических средств, проецируемых из области-источника в область-цель. Леков анализирует метонимию с точки зрения домена, утверждая, что основная функция метонимии – денотативная, затрагивающая только один домен и предполагающая отсылку целого и частей целого друг к другу, а Радден и Ковечес утверждают, что метонимия – это когнитивный процесс, в котором одна концептуальная единица обеспечивает ментальный доступ к другой концептуальной единице в том же домене. Процесс. Из этих двух определений метонимии видно, что метонимия – это когнитивный способ мышления, основанный на близости двух вещей, проекция между сходными или родственными когнитивными областями. Например, «нам нужно несколько умных мозгов», где «умные мозги» заимствованы из «умных людей». Подводя итог, можно сказать, что метафора в основном предназначена для понимания неизвестных вещей через известные, фокусируясь на конкретизации абстрактных понятий, а метонимия – для использования заимствований для понимания вещей, подчеркивая характеристики вещей, фокусируясь на связи между понятиями, и обе эти разновидности являются широко используемыми когнитивными способами понимания вещей.

При анализе отношений между значениями «правого» ряда с помощью метафор выясняется, что ориентационная метафора образуется при использовании слова ориентация для обозначения абстрактного понятия, которое изначально не имело ориентационного значения. В отношении вариант 7 Г.А. Крылова рассматривает этимологическое происхождение слова и считает, что правый – это общеславянское слово, образован-

ное от про путем суффиксации и однокоренного с предлогом про, которое происходит от латинского слова *probus*, означающего «хороший», с положительной коннотацией. А. Маслова отмечает, что правый часто имеет положительную коннотацию, обусловленную влиянием национальной культуры. Она указывает, что в основе дихотомии «правый-левый» в российском сознании лежит миф о том, что каждого человека окружают добрый и злой бог: справа – ангел-хранитель, слева – дьявол-соблазнитель. Не случайно фразеологические выражения правый и его производные часто имеют положительную коннотацию, а «левый» – отрицательную [7; с. 85]. Хотя обоснование семантики эмоционально-оценочного суждения с локативом правый мы можем найти в языковой форме, когнитивно-лингвистическая теория позволяет более четко воспринять образ мышления русского народа и углубить понимание «правого». Опираясь на теорию метафор и мнения В.А. Маслова, мы видим, что в восприятии русского народа правый обозначает добро и ангелов, «левый» противоположен «правоуму», который обозначает зло и чертей. Дихотомия «правый-левый» устанавливает соответствие один к одному с дихотомией «добро-зло». Исходя из этого культурного понимания, архетипическое значение «Правая сторона, противоположная левой стороне тела» россияне отнесли бы к «ангелу», то есть к «положительному, доброму». Таким образом, вариант 7 можно рассматривать как результат метафорической проекции архетипического значения «правый, правильный» из пространственной области в психоэмоциональную, т.е. более абстрактное понятие эмоциональной оценочной оценки представлено более конкретным архетипическим словом правый, которое означает «правый день» (хороший день) и «правый помощник» (хороший помощник) – примеры психоэмоциональных выражений с локативом правый. В случае с вариантами 4 и 6 дихотомия между вариантом 4 «невинный, невиновный» и «виновный, неисправный», вариантом 6 «справедливый, праведный, содержащий истину в себе» и «несправедливый, праведный, содержащий истину в себе» одинакова. Дихотомия проходит между «справедливым, праведным, содержащим истину в себе» и «несправедливым, злым». В обоих смыслах азимутальное слово правый имеет значение, аналогичное «правдивый» и «правильный (верный)», опять же в результате проекции из пространственной области в психоэмоциональную, т.е. на основе русского национально-культурного консенсуса, более национально-культурного консенсуса, более конкретное архетипическое значение слова правый используется для выражения более абстрактных понятий эмоционально-оценочного суждения «невинный, безвинный, безупречный» и «справедливый, праведный, присущий истина». В совокупности варианты 4, 6 и 7 метонимически образованы от прототипического значения 1.

Анализируя связь между вариантами «правого» ряда с помощью метонимии, можно заметить,

что элементы, образованные с помощью метонимии, тесно связаны с российскими историческими традициями. Согласно русской исторической традиции, члены реакционных партий обычно занимают традиционное место в правой части парламентского зала – по правую руку от президента, и эта группа людей характеризуется оппозиционностью к прогрессивным течениям, консервативностью взглядов, жесткостью мышления, а зачастую и враждебностью к политике партии. Впоследствии россияне часто называют людей или вещи, характеризующиеся такими политическими позициями, «правыми», например, правая партия, человек правых взглядов, правый уклон. Видно, что россияне используют термин «реакционные партии, сидящие справа» для обозначения «людей с консервативными политическими взглядами и жестким мышлением», подчеркивая общие характеристики этих двух групп – неприятие прогрессивных тенденций, консервативные взгляды, жесткое мышление, склонность противостоять прогрессу. Таким образом, вариант 2 «политически консервативный, реакционный, враждебный всякому прогрессу» и вариант 3 «праволиберальный, враждебный внутренней политике политической партии» формируются через метафору значение 1.

Расширение полисемичных терминов часто происходит на основе прототипического значения, но бывают и случаи, когда расширенные термины становятся основой для образования других терминов, и эти расширенные термины часто называют «субпрототипами». В повседневной жизни, в соответствии с когнитивным опытом и образом мышления, люди воспринимают вещи с положительным и хорошим значением как «правильные и верные», например, путь прав, выбор прав, рассуждение пра во, связь между этими понятиями заключается в том, что оба они имеют положительную окраску, поэтому вариант 5 можно рассматривать как субпрототипический вариант 7, образованный путем метонимии, подчеркивающей положительную аффективную окраску обоих вариантов.

Отношения между структурами многозначных лексем представляют собой микросистемные отношения лексической семантики, которые можно разделить на три основных типа: радиальные структурные отношения, цепные структурные отношения и смешанные структурные отношения (Zhang Jiahua 2006: 60). При радиальной структурной связи многозначных слов расширение других лексических позиций происходит только вокруг одного прототипического значения, субпрототипическое значение отсутствует, а расширенные лексические позиции независимы друг от друга; при цепной структурной связи многозначных слов между лексическими позициями существует последовательная связь деривации за деривацией (A→B→C→...), имеется несколько субпрототипических значений, а смысловая позиция конца структуры не связана напрямую с базовой смыс-

ловой позицией. Если между структурами многозначных слов существуют как радиальные, так и цепные структурные отношения, то отношения между структурами многозначных слов называются «смешанными структурными отношениями». Анализируя отношения образования между значениями ориентации слова правый, можно обнару-

жить, что между элементами правого существуют как радиальные, так и цепные структурные отношения, поэтому системные отношения позиционной структуры слова правый представляют собой смешанные структурные отношения, а конкретный процесс расширения значения представлен на рис. 1.



Рис. 1. Правый процесс расширения лексического состава

Как видно из рис. 1, Правый не занимает абсолютно равного положения среди смысловых единиц. Вариант 1 является прототипическим значением слова, которое через метафорическое или метонимическое перенос распространяется на шесть других вариантов, связанных между собой родственными связями. С точки зрения формальных связей правые межсмысловые отношения в целом имеют смешанную структуру, и пути их формирования можно разделить на два: во-первых, от прототипического значения 1 через метонимический перенос образуются значения 2 и 3, которые независимы друг от друга и непосредственно связаны со значением 1 соответственно; во-вторых, от значения 1 через метафорический перенос расширяются значения 4, 5 и 7, а затем от субпрототипического значения 7 через метони-мию расширяется значение 5.

Ранее ученые анализировали культурное значение слова правый на макроуровне религии и ритуальной культуры, однако прецедентов исследования русского слова правый в рамках лексической системы не было. В данной работе предпринята попытка проанализировать когнитивно-семантический механизм образования различных единиц слова правый с использованием НКРЯ и когнитивно-лингвистических теорий прототипических категорий, метафоры и метонимии и др. Исследование показывает, что с микроуровня лексической системы системные отношения между значениями слова правый представляют собой смешанную структуру с наличием прототипических значений «правая сторона, противоположная левой стороне тела» и субпрототипических значений «положительный», на основе которых путем

метонимического переноса или метонимического переноса образуются другие значения, а когнитивный механизм тесно связан с культурой и историей русского народа.

Литература

1. Чэнь Юн. Исследование лексической семантики русского языка с точки зрения когнитивной семантики. Преподавание русского языка в Китае, 2003(02).
2. Ду Гуйчжи. Когнитивно-семантический анализ переходного процесса русских многозначных слов. Журнал колледжа иностранных языков НОАК, 2002(05).
3. Чжан Цзяхуа. Общая теория русского языка в новую эпоху (Верхняя книга), Пекин, Коммерческая пресса, 2006.
4. Lakoff, G & Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By* [M]. Chicago : The University of Chicago Press.
5. Магадова С.Ц. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ КА «РУКА» В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2015. С. 206
6. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию. М.: Наследие, 1997.
7. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2005.

CORPUS COGNITIVE-SEMANTIC ANALYSIS OF THE RUSSIAN BASIC LOCATIVE WORD «RIGHT»

Luo Haiyuan
Heilongjiang University

The concept of “law” is one of the most important concepts in human consciousness and culture, having a rich lexical and cultural connotation. In this work, based on the National Corpus of the Russian Language, the Russian basic orientation word right is considered as the object of study, and cognitive-linguistic theories such as prototype theory, metaphor and metonymy are used to conduct a cognitive-semantic analysis of the ways of forming semantic variants of the word right. There are two shortcomings in this study: firstly, the NKR is mainly at the beginning of the 21st century, and the selection of examples is quite outdated. Secondly, due to space limitations, it was not possible to conduct a lexical analysis of all word combinations of the right. In the future, we can fill the gaps by creating our own corpus and writing a new article, and we also hope that interested scientists can continue relevant research.

Keywords: Locative word right, cognitive semantics, polysemy.

References

1. Chen Y. A study of Russian lexical semantics under the perspective of cognitive semantics[J]. Teaching Russian in China, 2003(02).
2. Du Guizhi. Cognitive semantic analysis of the transitive process of Russian polysemous words[J]. Journal of PLA Foreign Language College, 2002(05).
3. Zhang Jiahua. General Theory of the Russian Language in the New Era (Upper Book) [M], Beijing, Commercial Press, 2006.
4. Lakoff, G & Mark Johnson. 1980. Metaphors We Live By [M]. Chicago : The University of Chicago Press.
5. Magadova S. Ts. PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT KA “HAND” IN THE LAK LANGUAGE // Bulletin of Dagestan State University. Series 2: Humanities. 2015.
6. Maslova V.A. Introduction to Linguoculturology. M.: Heritage, 1997
7. Maslova V.A. Cognitive linguistics: textbook. stipend. 2nd ed. – Minsk: TetraSystems, 2005.

Взаимосвязь творчества Бальмонта с религиозно-философским течением русской синкретической культуры Серебряного века: на примере темы Логоса и Дао в мифопоэтике природы

Лю Найшо,

аспирант кафедры истории русской литературы, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: st096540@student.spbu.ru

Целью исследования является стремление представить творчество Бальмонта в органической взаимосвязи с религиозно-философскими исканиями русской синкретической культуры Серебряного века; выявить соотношение мифопоэтических мотивов, связанных с философией даосизма в восточной философии и понятием Логоса в европейской традиции; исследовать на этой основе принцип игры как основание преобразования слова в мифопоэтике Бальмонта.

В основе методологии данной работы лежит культурно-исторический метод, мифопоэтический и мотивный анализ с элементами компаративистики, герменевтики и семиотики, обогащенные принципами исторической поэтики А.Н. Веселовского и идеями современной имагологии. Важны также труды по мотивному анализу поэтического текста А. Ханзен-Леве и книга Х. -Г. Гадамера «Истина и метод», в которой игра рассматривается как эстетический феномен творчества

Ключевые слова: поэзия К.Д. Бальмонта, мифопоэтический символизм, синкретизм, поэт-теург, играющий гений, философия природы, Дао и Логос, мотивный анализ

Введение

К.Д. Бальмонт был одним из тех поэтов-символистов Серебряного века, в творчестве и мироощущении которых важнейшую роль играли религиозно-философские идеи, мотивы и образы, взятые из мировой литературы и культуры и из мифов различных народов мира. Поэт обращается не только к использованию экзотичных образов, но и к их осмыслению через формы перевода, стремясь воссоздать наиболее полную версию религии, философии или мифологии других стран в поэтической форме. На этой основе в его творчестве возникает синкретизм западноевропейской и восточной традиций, на основе чего формируются творческие принципы.

Бальмонт не просто сравнивает или воспроизводит образы и мотивы других религий или философий, но представляет их в синтезе традиций Востока и Запада, то есть трансформирует их и создает сюжеты и образы новых мифов. Стоит отметить, что эмоциональная окрашенность образов-символов Бальмонта обнаруживает сильную связанность с внутренним миром лирического «Я» в художественном мире поэта.

Актуальность данного исследования обусловлена появлением комплексных исследований поэтики русского символизма и прежде всего работ А.А. Ханзен-Леве., которые наметили важные аспекты изучения мифопоэтического символизма в русской литературе, что дает возможность углубить понимание природы и функций системы философских тем и мотивов у таких поэтов, как К.Д. Бальмонт. В изучении русской поэзии конца XIX – начала XX века преобладают работы, основанные на исследовании восточной темы как ориентальной. Существует серия исследований по направлению филологии на тему «философия и литература “серебряного века”», но в них недостаточно изучены сравнительные аспекты, особенно аспекты, связанные с мотивами философии буддизма, даосизма, конфуцианства и др. в русской поэзии. Актуальность нашего исследования обусловлена значимостью изучения восточных мотивов и образов в русле методологии современных китайских и русских исследований, в которых намечены отдельные проблемы синкретической природы сюжетов, мотивов и образов как новообразований в составе экспериментальной мифопоэтики Бальмонта.

Традиции религии и философии даосизма и их отражение в мифологических образах природы у К.Д. Бальмонта

Ритм природы, постигнутый человечеством за десятки тысяч лет труда и жизни, лежит в основе циклической схемы мифологического мышления, которое базируется на природных явлениях, распространяется по аналогии на множество вещей, характеризующихся циклическими изменениями, и, наконец, возвышается до высшего закона самой Вселенной и закона движения, который в китайской культуре обобщается одним иероглифом – Дао.

Очевидно, философский термин «Дао» в системе даосизма представляет собой наиважнейшее понятие, определённый в качестве способов познания природы. Хотя «Дао» на китайском языке буквально означает «путь», но в данной философской системе он получил гораздо более широкое метафизическое содержание, как суть вещей и тотального бытия вселенной, который не ограничен ни временем, ни пространством. В трактате «Лао-цзы» («Дао Дэ Цзин») в главе 25 было написано: «Человек следует [законам] земли. Земля следует [законам] неба. Небо следует [законам] дао, а дао следует самому себе. (пер. с древнекит.)» [12]. Человек – сын земли, земля подчинена небу, а небо и земля подчинены Дао, который зависит от природы. Именно поэтому самым главным остается природа. В такой длинной цепи положение Дао имеет решающее значение. Хотя он следует природе, он совершенствует ее и активизирует.

К.Д. Бальмонт всю свою жизнь интересовался различными областями науки и культуры, что является причиной его неутомимой страсти к путешествиям по всему миру. Стоит отметить, что Бальмонт обращается не только к использованию экзотичных мотивов и образов, но и к их осмыслению через формы перевода, стремясь воссоздать наиболее полную версию религии других стран, изложенной в поэтической форме. Например, поэт пришел к пониманию даосизма через свой собственный перевод философского трактата «Дао Дэ Цзин» [1, Т. 4, С. 232–237].

«Дао Дэ Цзин» можно считать китайской философской «Библией», написанной в поэтической форме. С данной точки зрения, Бальмонт не только проделал замечательную работу по переводу трактата на философском уровне, но и сохранил форму поэзии. Поэт добавил к переводу текста свою собственную интерпретацию понятия «атом»: «Атомы вводит в порядок» [1, Т. 4, С. 233]. Очевидно, что слово «атомы» в качестве неделимых частиц возникло в древнегреческой философии. Если сравнить поэтический перевод Бальмонта с версией перевода советского Китаиста Ян Хиншуна, то обнаруживается, что Бальмонт понимает «Дао» как атомы, а не как пылинки по оригиналу: «уподобь его пылинке» [1, Т. 4, С. 232]. Таким образом, синкретизм западноевропейской и восточной традиций является основой его твор-

ческих принципов и понимания мифологической природы слова.

Обратимся к стихотворению «Ветер» из сборника «Будем как солнце» (1903). Книга стихов как художественное целое была создана в 1900-е годы – в период расцвета символизма как литературного направления. Единство композиционной структуры обусловлено мифопоэтической природой творчества Бальмонта и принципом циклизации. Основой является солярная мифология, которая развивается на основе мифов творения, поэтому каждое стихотворение связано с философией природно-космического мира.

Поэт-символист создает о себе миф как об играющем гении, поэтому он демиург, и стихии природы ему подвластны. Согласно исследованию Будниковой, «полигенетичность автобиографического мифа» обусловила необычную структуру и многообразные маски, роли, «ипостаси Поэта». Например, поэт-демиург (дети Солнца), «Поэт-путешественник (странник)», образ стихии (образ ветра в данном стихотворении) и др. Таким образом, «варианты автобиографического мифа» представляют собой главные символы-интеграторы мифопоэтического мира Бальмонта [3, С. 13]. В стихотворении «Ветер» создается образ стихии воздуха, где важны динамические природные свойства ветра, которыми наделяет его поэт. Если начало стихотворения имеет тревожно-вопросительный характер, то в конце ярко проявляется восклицательная интонация, наблюдается эмоциональный подъём. Используется приём восклицания: «Стой!», «О неверный!», «Ты прекраснее всего!» [1, Т. 1, С. 343–344]. Очевидно, поэт изображает образ ветра также с помощью литературного приема олицетворения. Композиционный строй стихотворения обнаруживает параллелизм образа ветра с образом поэтом.

Согласно мифопоэтическим моделям символизма (CI, CII, CIII), о которых писал А. Ханзен-Леве, «язык шепота» в качестве парадигмы CI имеет в виду «всевозможные манифестации невнятного, едва различимого в мире повседневности языка вещей», в котором выражает себя в виде некоего невербального способа «мир иной». Что касается понимания природы, то ей присущ «язык творения и космоса» [9, С. 181–186], который звучит в небольших и малозначительных природных явлениях. Можно утверждать, что «метонимическое увязывание шепота, шелеста листьев и ветра» [9, С. 186] в стихотворении «Ветер» представляет собой проявление первородного языка природы: «Ветер, Ветер, Ветер, Ветер, / Что ты в ветках всё шумишь? <...> О, неверный! Ветер, Ветер» [1, Т. 1, С. 343–344].

Стоит отметить, что в мифопоэтическом мире 1900-х гг. «небо, небосвод оказывается <...> сценой для космических процессов» [8, С. 392]. Здесь получается следующая логическая цепочка: «эфир» принадлежит к возвышенной области неба, «воздух» относится к сфере «эфира», а «ветер» представляет собой один из видов транс-

формации «воздуха». Согласно комментариям А. Ханзен-Леве, воздух в греческой космогонии – «первоматерия, из которой происходит все» [8, С. 412]. Именно поэтому «наитончайшее в материи есть воздух, наитончайшее в воздухе – душа, наитончайшее в душе – характер и наитончайшее в характере – Бог» [8, С. 412]. Хотелось бы отметить, что слово «Ветер» всегда пишется с большой буквы у Бальмонта в стихотворении «Ветер». Этот образ можно ассоциировать с западным понятием «Логос» и восточным понятием «Дао», о чем свидетельствует синкретизм традиций, присущий Бальмонту.

Один из выдающихся основоположников философии даосизма Чжуан-цзы считал «Дао» наивысшим законом, Дао у него – всеохватывающий, всеобъемлющий и вездесущий. Лао-цзы и Чжуан-цзы одновременно замечают, что Дао – бесформенный: «Пустота и покой, бесформенность и недеяние – корень всех вещей» [11].

Бальмонт очарован природой и ее вечной изменчивостью. Для поэта всё в окружающем мире одухотворено, дышит новизной и прелестью. Внешний мир содержит в себе непрерывную борьбу со стихиями. Бальмонт сознательно уходит от реальности и погружается в мир тайных символов бытия, от которых он видит спасение. Таким образом, философия даосизма способствовала становлению синкретического художественного мышления поэта, которое определило взаимосвязь мотивов и образов восточной и западной традиций в контексте русской литературы Серебряного века.

Философия Логоса как путь к осмыслению образов и мотивов природы у К.Д. Бальмонта

Мифология представляет собой «образно-художественный способ объяснения», точнее говоря, «попытку объяснения явлений природы и жизни людей, взаимоотношение земного и космического начал» [7, С. 23]. Процесс перехода от мифа к Логосу происходил в европейской культуре на фоне зарождения науки и философии с одной стороны, а с другой – возникновения понятия философского разума. Стоит отметить, что Логос никогда не вытесняет мифологии, именно поэтому, по комментариям А. Ханзен-Леве, «в мифопоэтическом символизме в ходе мифологизации понятий происходит осознание и обращение первоначального акта трансформации (миф => логос, символ => понятие)» [8, С. 24].

Знаменитая формула Логоса разворачивается в первой главе Евангелия от Иоанна, «В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» [5, С. 9]. Фигура «круговой» тавтологии возникает в начальных стихах Евангелия от Иоанна, где показан архаический принцип «замкнутой причинности». Именно поэтому, энергии пра-бытия (солнца), излучающие «в виде света и огня, текут – достигнув своей цели – назад к истоку» [8, С. 171]. Бальмонт описывает образ Логоса в стихотворении «Сознание, Сила и Основа» из сбор-

ника «Только любовь» (1903), «О, да, вначале было Слово, <...> В движенье круга мирового <...> Сознание, Сила, и Основа, – / Три солнца духа моего!» [1, Т. 2, С. 104]. Следует учитывать, что поэт с помощью метафоры указывает, что в восприятии лирического «Я» солнце представляет собой Троицу.

Согласно учению древнегреческого философа Гераклита Эфесского, переход состояния от явления к явлению совершается через борьбу противоположностей, и он называл данный процесс вечным всеобщем Логосом – единым для всего существования законом: «Неумирающая сила / Не знает, что такое мель. / Она не помнит то, что было, / Родит приливы и метель» [1, Т. 2, С. 103]. Очевидно, поэт с помощью «метели» и «приливов» показывает мощную, стихийную борьбу, через которую и родит «неумирающая сила» (Логос).

Очевидно, огонь и Логос можно рассматривать в качестве пары эквивалентов, считая разумом. Образ огня в мифопоэтической системе СII чаще всего появится в виде дионисийской символики огня, связанной с производительными силами природы. Действительно, философия досократиков является важным источником натурфилософии символистов. Стоит отметить, что «натурфилософская интерпретация огня» основана на «катарсической силе» [8, С. 313].

В мифопоэтике Бальмонта символика огня чаще всего появляется в виде космического вихря, т.е. это «1) творящий (пра-) огонь (солнца, Творца) и 2) сотворенный (природный) огонь (“земное” солнце, земной огонь, огненная природа витальных жизненных процессов)» [8, С. 268]. Следует подчеркнуть, что солнце в качестве наиболее заметного из видимых вещей указывает также на невидимый огонь. Очевидно, в мифопоэтике Бальмонта Солнце представляет собой вселенский центр, а поэт-демиург в качестве сына солнца – центр лирического «Я».

Образ солнечного огня занимает важную роль в мифопоэтике Бальмонта, например, «Я была как облачко в солнечном огне» [1, Т. 3, С. 159], «Солнце – всемирное пламя» [1, Т. 3, С. 147], «Ты от Солнца идешь и, как солнечный свет» [1, Т. 1, С. 320] и др. В его гимне огню проступает и другой аспект образа «огня» – земного огня, ассоциирующегося с «пожаром», «костром» в модели СII. Стоит отметить, что солнечная природа огня связывается с надземной и космической красотой, так как солнечный огонь чаще определяется как «победно-прекрасный»: «Страна цветов, и солнца, и плясок, и стихов, <...> Там в небе – Девы Солнца, Бог-Семицветник в нем. <...> Бог Пламя, Бог Зеркальность, Богиня Сердце Гор...» [1, Т. 2, С. 115–116]. С данной точки зрения через понятие «космической красоты» Логос связывается с идеей Софии (Вечной Женственности).

Можно сделать вывод о том, что философия Логоса в мифопоэтике Бальмонта тесно связана с образами «космического огня», «солнца», «женского начала», «творца» и др., имеющими глубо-

кие мифологические, философские и литературные корни. Образ поэта всегда трактуется как «сын солнца», «поэт-демиург», «владыка всего творения», «властитель природы» и др.

Синкретизм истолкования традиций Логоса и Дао и поэтика природно-космического мира в лирике К.Д. Бальмонта

С абстрагированием образов в понятия философия постепенно отделяется от мифа. С данной точки зрения, порядок, в котором встречаются несколько основных значений Дао, является следующим: 1) путь; 2) законы природы; 3) слово; 4) система или метод мышления Даосизма. Подобно Логосу, Дао как закон вселенной проистекает из Дао как первоначала вселенной. Первая причина происхождения Вселенной – это понятие более низкое по абстракции, чем закон, была общей темой для ранних греческих философов и называется по-гречески Началом. Когда Гераклит использует понятие Логоса в смысле семени, создавшего мир, он также имеет в виду Начало. Логос для Гераклита – это огонь, который является началом всех вещей. Поиск происхождения Вселенной является не только общей чертой ранней философии, но и основополагающей чертой космогонических мифов. Значение концепции Логоса для космического происхождения можно расположить в следующем порядке: 1) Бог Океан (персонифицированный); 2) Хаос (полуперсонифицированный); 3) Вода (безличная); 4) Огонь также является Логосом (абстрактное понятие).

В древнегреческой философии мир следует Логосу, Хаос отступает и появляется космос (гармония). А в древнекитайской философии взаимодействие между «инь и ян» считается одним из элементов, обеспечивающих существование Вселенной. За исключением нескольких объектов, таких как солнце и земля, которые являются чисто янскими, все остальные существа в природе, включая людей и даже события, представляют собой сочетание этих двух сил. Когда эти две силы взаимодействуют в гармонии, жизнь развивается. В трактате «Лао-цзы» («Дао Дэ Цзин») в главе 42 было написано: «Дао рождает одно, одно рождает два, два рождают три, а три рождают все существа. Все существа носят в себе инь и ян, наполнены ци и образуют гармонию» [12]. Инь и ян различны по направленности и природе, и поэтому создают противостояние и возбуждение. Именно в этом столкновении и возбуждении все вещи приходят в гармонию. По мнению современного китайского философа Фэн Юляня, данное высказывание Лао-цзы имеет подтекст метафизического априоризма о «космогенезе» [13, С. 130–131]. Как в стихотворении «Великое Ничто» поэт пишет: «Симметрия – их основной закон», что близко понятию «инь-ян». С данной точки зрения, цель принципов Логоса и Дао представляет собой стремление достичь гармонии.

В трактате «Лао-цзы» («Дао Дэ Цзин») в главе 25 было написано: «Человек следует [законам] земли. Земля следует [законам] неба. Небо следу-

ет [законам] дао, а дао следует самому себе. (пер. с древнекит.)» [12]. Человек – сын земли, земля подчинена небу, а небо и земля подчинены Дао, который зависит от природы. Дао природы означает быть независимым и не меняться, быть осмотрительным и не падать духом. Дао также известно как «круговой Дао» или «круговой путь», потому что оно постоянно возвращается к самому себе, конец и начало переплетаются. Архетипом кругового пути, несомненно, является путь солнца, как по словам Гераклита, «Путь вверх и вниз – один и тот же» [6, С. 40]. Исходя из понимания того, что Дао круговой, можно понять вопрос о «первом принципе» Аристотеля: «все движется в круговороте, уступая друг другу место» [10, С. 105]. Круговой путь считается как процесс, в котором нет ни начала, ни конца, и это то, что античные философы, такие как Ксенофан, Парменид и Гераклит, почитали как «круговорот».

Обратимся к стихотворению Бальмонта «Великое Ничто» (1900) из сборника «Будем как солнце» (1903), в котором прослеживается влияние культуры древнего Китая и философии даосизма. Словосочетание «Великое Ничто» на китайском языке звучит как «Тайсюй», по-русски его переводят как «Великая пустота». «Тайсюй» – древнее китайское философское понятие даосизма, значит мир пустоты и замысловатости, это субстанция самого начала всего существующего. С данной точки зрения, поэт понимает разницу между первоначальной формой Дао и Логосом. Это – пустота и хаос. Например, Бальмонт соединяет даосскую идею и принципы Логоса в стихотворении «Сознание, Сила и Основа»: «Среди стихийного бесчинства, / И столкновенья встречных струй, / Я чую радость материнства, / Я слышу новый поцелуй, / И двустороннее Единство / В моей крови поет: “Ликуй!”» [1, Т. 2, С. 104]. В строке «И двустороннее Единство» также воплощается даосская концепция взаимопроникновения инь и янь. Стоит отметить, что поэт трактует Дао без гендерных признаков, выбирая при этом женственность (материнство) в интерпретации Логоса.

Далее поэт с помощью таких «туманных» слов, как «глухой», «смутно» и «тени», описал атмосферу даосского храма как храма души: «Моя душа – глухой всебожный храм, / Там дышат тени, смутно нарастая» [1, Т. 1, С. 447]. А в стихотворении «Сознание, Сила и Основа» говорится: «Высоты горные Сознания – / Как Гималайские хребты. <...> Неумирающая сила / Не знает, что такое мель. <...> Неистребимая Основа – / Неисчерпаемый рудник. <...> Сознание, Сила, и Основа, – / Три солнца духа моего!» [1, Т. 2, С. 103–104].

Именно инь и янь составляют Дао, а Логос представляет собой троицу. Ср. «Симметрия – их основной закон» [1, Т. 1, С. 448] и «Сознание, Сила и Основа / Три ипостаси Одного. / О, да, вначале было Слово, / И не забуду я его <...> И двустороннее Единство» [1, Т. 2, С. 103–104]. Поэту были близки идеи единения человека с природой и космосом, их гармоничного сосуществования, слия-

ния с течением бытия, что воплотилось в мотивах возврата к родному источнику, к вселенскому первоначалу, к естественным принципам жизни.

Дао у Лао-цзы используется для обозначения происхождения всех вещей, а Логос у Гераклита используется для обозначения процесса взаимодействия между огнем и всеми вещами. С точки зрения синтеза, Дао является наивысшим, будущи единством как «бытия» и «ничто», так и «движения» и «неподвижности». Казалось бы, пустой и двусмысленный. Логос у Гераклита, хотя и менее всеобъемлющий, чем Дао у Лао-цзы, но более конкретный и ясный, поскольку он либо раскрывает борьбу между единым и многим, борьбу между противоположностями и одним и тем же, либо начинает осознавать разницу между явлениями и сущностью. Таким образом, можно проиллюстрировать абстрактный характер доциньской натурфилософии и конкретный характер древнегреческой натурфилософии.

Можно сделать выводы о том, что 1) поэт использует образы микрокосма (пыль, вода, ветер, свет, атом и др.), чтобы представить концепцию макрокосма Дао, а для представления Логоса существует исключение, например, образ солнца; 2) образы, используемые для представления Логоса и Дао, как правило, бесформенные и неисчисляемые (т.е. это образы стихий); 3) поэт иногда заменял слово «пыль» понятием «атом» (ср. «Атомы вводит в порядок» [1, Т. 4, С. 233] и «уподобь его пылинке» [12]); 4) первоначальная форма Дао и Логоса разная — пустота и хаос.

Заключение

Религиозные и философские идеи разных времен и народов не только обогатили мировоззрение Бальмонта, но и предоставили поэту различные решения вечных проблем о душе и Духе, о человека и Боге, о природе и Вселенной, помогли ему взглянуть на мир и прислушаться к себе разными способами. В результате исследования можно обобщить следующие наблюдения:

1. Синкретизм стал основой художественного мира поэта К.Д. Бальмонта и обусловил полигенетическую природу его мифопоэтики, напр., влияние философских идей античности (Гераклит и Платон), влияние теософии (окультизм Е.П. Блаватской), идеи вечного возвращения Ф. Ницше на творчество Бальмонта и др.;
2. Разнообразные маски и роли, которыми обладает лирическое «Я» в мифопоэтике Бальмонта (поэт-демиург, играющий гений, создатель новой космологии, образ стихий и др.), являются производными от гибкого использования архетипа трикстера;
3. Поэт-мифотворец Бальмонт привлекает и использует образы из различных космогонических систем путем его творческого принципа синкретизма, чтобы беспрестанно воссоздавать, ремифологизировать и поэтизировать акт творения в своем художественном мире;

4. Китайский даосизм оказался плодотворной системой идей для мифопоэтики Бальмонта, наряду с этим мотивы Дао как пути к вселенскому первоначалу, к естественным принципам жизни становятся важной частью художественного мира поэта, частью его древнегреческого Логоса. Понятия похожи по смыслу, но их трансформация на мифопоэтической основе в лирике Бальмонта имеет различную семантику, обычно Логос воплощается как огонь, а Дао выступает образом ветра или воды;

Литература

1. Бальмонт К.Д. Собр. соч.: В 7 т. / вст. ст. В. Макарова. М.: Книжный Клуб Книговек, 2010.
2. Блаватская Е.П. Теогония Богов-Создателей // Блаватская Е.П. Тайная доктрина. Т. 1. М.: Эксмо, 2022. (Серия «Великие посвященные»).
3. Будникова Л.И. Творчество К. Бальмонта в контексте русской синкретической культуры конца XIX – начала XX века: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2007.
4. Гадамер Х. -Г. Игра как путеводная нить онтологической экспликации // Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. С. 75–89.
5. Евангелие от Иоанна. Толкования, проповеди и комментарии XX–XXI веков. М.: АНО Центр «Никея», 2019.
6. Кессиди Ф.Х. Гераклит. М.: Мысль, 1982.
7. Спиркин А.Г. Философия: учебник для студентов вузов. М.: ГАРДАРИКИ, 2006.
8. Ханзен-Леве А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. Мифопоэтический символизм. Космическая символика / Пер. с нем. М.Ю. Некрасова. СПб.: Академический проект, 2003.
9. Ханзен-Леве А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. Ранний символизм / пер. с нем. С. Броммерло и др. СПб.: Академический проект, 1999.
10. Чанышев А.Н. Аристотель. М.: Мысль, 1987.
11. Чжуан-цзы. Небесный путь // Чжуан-цзы. [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/POECHIN/ch_tzh.txt (дата обращения: 01.01.2023).
12. Ян Хин-шун. «ДАО ДЭ ЦЗИН» в двухтомнике «Древнекитайская философия». М.: Мысль, 1972. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/POECHIN/lao1.txt> (дата обращения: 27.06.2022).
13. Юй Цююй. Общая интерпретация Лао-цзы. Пекин: Пекинская объединенная издательская компания, 2021. С. 130–131.

THE RELATIONSHIP OF BALMONT'S CREATIVITY WITH THE RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL TRENDS OF RUSSIAN SYNCRETIC CULTURE OF THE SILVER AGE: USING THE EXAMPLE OF THE THEME OF LOGOS AND TAO IN THE MYTHOPOETICS OF NATURE

Liu Naishuo
St. Petersburg State University

The purpose of the study is the desire to present Balmont's work in an organic relationship with the religious and philosophical quests of the Russian syncretic culture of the Silver Age; identify the relationship between mythopoetic motifs associated with the philosophy of Taoism in Eastern philosophy and the concept of Logos in the European tradition; to explore on this basis the principle of play as the basis for the transformation of words in Balmont's mythopoetics. The methodology of this work is based on the cultural-historical method, mythopoetic and motive analysis with elements of comparative studies, hermeneutics and semiotics, enriched with the principles of historical poetics of A.N. Veselovsky and the ideas of modern imagology. Also important are the works on the motivic analysis of the poetic text by A. Hansen-Löwe and the book by H. -G. Gadamer's "Truth and Method", in which play is considered as an aesthetic phenomenon of creativity

Keywords: poetry of K.D. Balmont, mythopoetic symbolism, syncretism, poet-theurgist, playing genius, philosophy of nature, Tao and Logos, motive analysis

References

1. Balmont K.D. Collection. op.: In 7 volumes / insert. Art. V. Makarova. M.: Book Club Knigovok, 2010.
2. Blavatsky E.P. Theogony of the Creator Gods // Blavatsky E.P. The Secret Doctrine. T. 1. M.: Eksmo, 2022. (Series "Great Initiates").
3. Budnikova L.I. Creativity of K. Balmont in the context of Russian syncretic culture of the late XIX – early XX centuries: abstract. dis. ... doc. Philol. Sci. M., 2007.
4. Gadamer H. -G. Game as a guiding thread of ontological explication // Truth and method: Fundamentals of philosophical hermeneutics: Transl. with him. / General ed. and entry Art. B.N. Bessonova. M.: Progress, 1988. pp. 75–89.
5. Gospel of John. Interpretations, sermons and commentaries of the XX–XXI centuries. M.: ANO Center "Nikea", 2019.
6. Cassidy F.X. Heraclitus. M.: Mysl, 1982.
7. Spirkin A.G. Philosophy: a textbook for university students. M.: GARDARIKI, 2006.
8. Hansen-Leve A. Russian symbolism. System of poetic motives. Mythopoetic symbolism. Cosmic symbolism / Trans. with him. M. Yu. Nekrasova. St. Petersburg: Academic project, 2003.
9. Hansen-Leve A. Russian symbolism. System of poetic motives. Early symbolism / trans. with him. S. Bromerlo et al. St. Petersburg: Academic Project, 1999.
10. Chanyshv A.N. Aristotle. M.: Mysl, 1987.
11. Chuang Tzu. Heavenly Path // Zhuang Tzu. [Electronic resource]. URL: http://lib.ru/POECHIN/ch_tzh.txt (access date: 01/01/2023).
12. Yang Hing-shun. "DAO TE JING" in the two-volume book "Ancient Chinese Philosophy". M.: Mysl, 1972. [Electronic resource]. URL: <http://lib.ru/POECHIN/lao1.txt> (access date: 06/27/2022).
13. Yu Qiuyu. General interpretation of Lao Tzu. Beijing: Beijing United Publishing Company, 2021, pp. 130–131.

Орешкова Надежда Леонидовна,

соискатель научной степени кандидата педагогических наук, ассистент кафедры методики преподавания иностранных языков факультета романо-германских языков, Государственный университет просвещения
E-mail: n1d33@yandex.ru

Изучение китайского языка сопряжено со многими трудностями, одну из которых представляет китайская иероглифическая письменность. Автором предпринимается попытка обосновать эффективность применения лингвокультурологического аспекта в обучении иероглифике. В статье приводятся результаты анализа литературы, в том числе китайских аутентичных культурных и исторических источников. Данное исследование позволяет обозначить направление методического поиска в части обучения иероглифическому письму. В статье отмечается необходимость включения лингвокультурного аспекта в обучение китайскому иероглифическому письму. Что будет способствовать качественному усвоению иероглифов и, в последствии, адекватному выбору стратегии решения той или иной коммуникативной ситуации. С помощью лингвокультурологического аспекта будут заложены не только владение иероглифами, но и знания культуры китайцев, их ментальности, картины мира, традиций и т.д. Именно обращение к лингвокультуре китайского языка позволит обучающимся не только осознать, а, значит, качественно усвоить иероглифы, но и проникнуть в пласты культуры и истории Китая, тем самым способствовать овладению китайским языком на высоком профессиональном уровне.

Ключевые слова: китайский иероглиф, лингвокультурология, лингвокультурологический аспект, иероглифика.

Как известно, изучение китайского языка сопряжено с многими трудностями, одной из которых по праву считается китайское иероглифическое письмо. По подсчетам современных ученых количество иероглифов уже превысило отметку в сто тысяч знаков [1]. Совершенно иная семиотическая система, кардинально отличающаяся от алфавитной, представляет собой не просто графически иное отображение на письме понятий и явлений, каждый иероглиф представляет собой единство языкового и внеязыкового содержания. Иероглиф, имея двойственную природу, является, с одной стороны, языковой единицей, а, с другой, артефактом культуры.

Современная методика обучения китайским иероглифам базируется на традиционно принятом подходе, а именно, многократному повторению [2] (написанию) иероглифа. Обучающийся не видит в иероглифе ничего кроме структурных элементов, которые необходимо зазубрить, увязав при этом графический образ иероглифа с его фонетическим и смысловым аспектами. Такая сложная деятельность, во-первых, ограничивается возможностями оперативной памяти каждого конкретного учащегося, а во-вторых, требует большого количества времени и постоянного повторения материала в дальнейшем, так как зазубренный иероглиф не был осознан и усвоен обучающимся.

Не понимая, что послужило первопричиной образования иероглифа, обучающийся не может проникнуть в сложную систему национальных ценностей народа, говорящего на китайском языке, понять их образ мыслей, уклад, верования и речевой этикет, эталоны, стереотипы и символы. А такая ситуация, в свою очередь, ведет к неспособности понять чужое поведение и адекватно взаимодействовать с представителями китайской культуры.

На сегодняшний день существует немало методических разработок (Ху Юйшу, Сыся, А.Ф. Кондрашевский, И.В. Кочергин и др.) по обучению китайскому языку, но они не касаются обучения иероглифическому письму. Целью нашего исследования является поиск эффективных технологий по обучению иероглифике, что позволит вывести процесс обучения этому уникальному языку на новый уровень.

Методическую науку всегда волновал вопрос что преподавать? И в разное время объектами преподавания служили различные явления. Сегодня объектом преподавания становится «... лингвокультура, т.е. феномен, выходящий и на отношение человека к языку и культуре, и на проблемы овладения неродным языком и иной культурой во всем многообразии проявления этого процесса, в том числе на уровне эмпатии, смыслов фундаментальных мировоззренческих понятий, идей,

концептов...» [3, с. 8]. Одним из базовых положений лингвокультурологического подхода является учет синхронного взаимодействия языка и культуры как единой системы, центральной единицей которой является лингвокультурема [4]. Учитывая двойственную природу иероглифа, о которой мы писали выше, можно предположить, что он (иероглиф) отвечает требованиям, предъявляемым к лингвокультуре. Важным принципом лингвокультурологического подхода к обучению иероглифам представляется движение процесса обучения иероглифическим знакам от культурной составляющей к языковой. Такой принцип позволяет учащемуся осознать и усвоить глубокие историко-культурные основания (истоки) образования иероглифа, а затем облечь полученные знания в графическую, фонетическую и смысловую форму.

Продemonстрируем сказанное на примерах.

Иероглиф 妙 (волшебство, удивительное, прекрасное) состоит из двух элементов: 女 (женщина) и 少 (мало). Историко-культурное обоснование появления такого иероглифа заключается в том, что в прошлые века дочери богатых чиновников, купцов, государственных служащих Китая практически все время проводили дома. Основным их занятием было рукоделие, музыка, каллиграфия и др. Их редко видел простой народ, считая, что таких девушек очень мало. Поэтому основной причиной появления такого иероглифа послужило то, что девушки были прекрасны (ухажены, красиво одеты) и малочисленны, а, следовательно, воспринимались окружающими как волшебное, удивительное явление. В дальнейшем к иероглифу присоединилось значение «искусный», как отсылка к роду деятельности этих девушек.

Иероглиф 路 (дорога) состоит из двух элементов: 足 (стопа) и 各 (каждый, всякий). Появление этого иероглифа можно отнести к философскому взгляду на жизнь: там, где каждый человек оставляет след от своей стопы, там образуется дорога.

Дорога в данном случае имеет несколько значений: и как отображение конкретной дороги, по которой ходят, ездят, и как определенного пути, например, жизненного 生活的路上 (на жизненном пути).

Иероглиф 闹 (шум, шумный) состоит из двух элементов: 阝 (ворота, дверь) и 市 (рынок). Когда к воротам дома приезжает ярмарка или располагается рынок, то становится очень шумно, что и послужило поводом для появления такого иероглифа. Интересно, что в сочетании с иероглифом 钟 (часы) появляется современное слово будильник 闹钟 (часы с шумом).

Интересное историческое обоснование появления иероглифа 标 (помечать, обозначать, знак). В Китае всегда очень строго относились к вырубке деревьев. Нельзя было срубить любое дерево, для различных нужд деревья помечались отдельно. 木 (дерево) и 示 (указывать) в совокупности означают «знак» или «помечать». В сочетании с иероглифом 准 (правильный, точный), возникает слово 标准 (стандарт), а в сочетании с иероглифом 国 (страна, государство) появляется слово 国标 (гост).

Выше описанные примеры свидетельствует не только о наличии культурно-исторических обоснований сочетаний элементов внутри одного иероглифа, но и системности иероглифического письма. Постигать данную систему помогает лингвокультурологический подход, так как он базируется на полевом подходе. Лингвокультурное поле – это иероглифический ареал, относящийся к определенной сфере, в рамках которого действует лингвокультурема и реалемы. Вступая в динамические отношения друг с другом данные лингвокультурные единицы создают новые понятия. Системность данного явления помогает упорядочить процесс обучения иероглифам и облегчить усвоение материала учащимися.

Рассмотрим лингвокультурное поле, связанное с эмоциями и чувствами человека с лингвокультуремой 心 (сердце) (рис. 1).

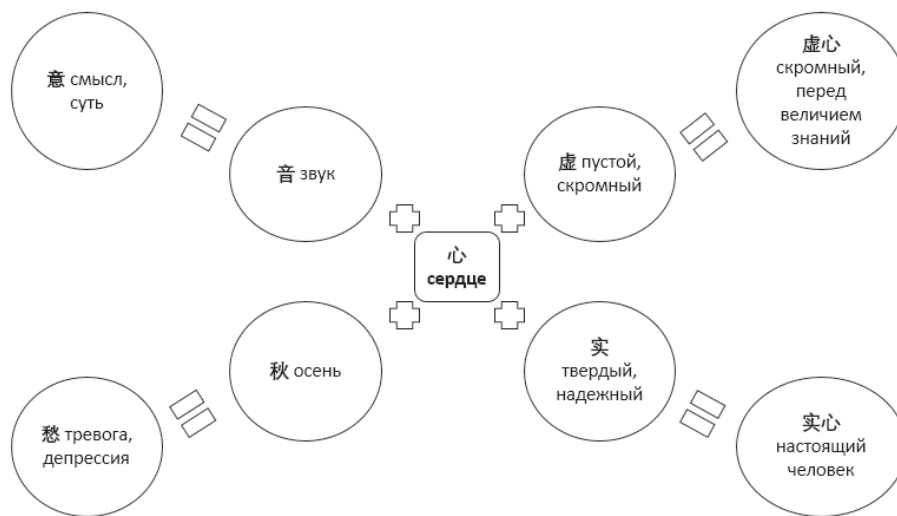


Рис. 1. Взаимодействие лингвокультуремы 心 в рамках лингвокультурного поля «эмоции, чувства и качества»

Как можно видеть на примере таблицы, лингвокультурема, соединяясь с реалемой, дает новое, зачастую совсем не ожидаемое значение. Заме-

тим, что иероглифы, выполняющие роль реалемы в одном лингвокультурном поле, становятся лингвокультуремами в других. Таким образом,

лингвокультурные поля представляют собой динамическую систему взаимодействия иероглифических знаков.

Необходимо отметить, что существуют различные варианты лингвокультурного наполнения иероглифа. Такая разница обусловлена истоком происхождения иероглифа: из исторического явления, из китайских древних наук (медицина, Фэншуй, астрология), религия и философия и т.д.

Рассмотрим такое религиозное и философское явление как 舍得 и, хотя, словарь [5, с. 788] дает значение «не жаль кому-то чего-либо», культурная составляющая гораздо глубже и может дать понимание мировоззрения и картины мира китайского народа.

В иероглиф 舍 (пожертвовать что, чем) включается не только пожертвование (милостыня), а все то, что человек делает, все усилия, которые он прилагает. Иероглиф 得 (обретать, получать) подразумевает все положительное, что приходит к человеку материального и духовного. Вместе эти два иероглифа вступают в философскую взаимосвязь, определяя суть жизни человека, которая, по мнению, китайцев, состоит из жертвы и приобретения (рис. 2)

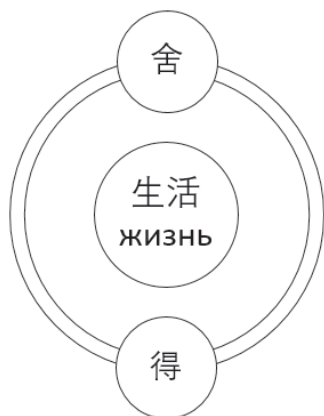


Рис. 2. Синхронизация иероглифов в понятии 舍得

Как видно из рисунка, иероглифы 舍 и 得, вступая в паритетные отношения, влияют на жизнь человека. От данного явления также образовалась поговорка «有舍有得» (как пожертвуешь, так и приобретешь).

Таким образом, все приведенные выше примеры свидетельствуют о необходимости включения лингвокультурного аспекта в обучение китайскому иероглифическому письму. Что, на наш взгляд, будет способствовать качественному усвоению иероглифов и, в последствии, адекватному выбору стратегии решения той или иной коммуникативной ситуации. Так как с помощью лингвокультурологического аспекта будут заложены не только владение иероглифами, но и знания культуры китайцев, их ментальности, картины мира, традиций и т.д. Именно обращение к лингвокультуре китайского языка позволит обучающимся не только осознать, а, значит, качественно усвоить иероглифы, но и проникнуть в пласты культуры и истории Ки-

тая, тем самым способствовать овладению китайским языком на высоком профессиональном уровне.

Литература

1. Pan, Xiaxing & Jin, Huiyuan & Liu, Haitao. (2015). Motives for Chinese script simplification. *Language Problems & Language Planning*. 39. 10.1075/lplp.39.1.01pan.
2. Орешкова, Н.Л. Современные методы и приемы запоминания китайских иероглифов / Н.Л. Орешкова // Rhema. Rema. – 2023. – № 1. – С. 77–93. – DOI 10.31862/2500–2953–2023–1–77–93. – EDN FQPGKN.
3. Гальскова Н.Д. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халяпиной. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. – с. 7–53
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
5. БСКИ – 汉语大字典编辑委员会. 汉语大字典. 北京: 商务印书馆, 2003. 1434 页. (Большой словарь китайских иероглифов. Пекин: Изд-во коммерческой прессы, 2003. 1434 с.).
6. 胡裕树. 现代汉语 / 汉字字体. – 上海教育出版社, 2004 年– 133–194 页. Ху Юйшу. Современный китайский язык // Иероглифическая система. – Шанхай, 2004. – С. 133–194.

LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT IN TEACHING CHINESE CHARACTERS

Oreshkova N.L.

State University of Education

Learning the Chinese language involves many difficulties, one of which is the Chinese hieroglyphic writing. The author makes an attempt to substantiate the effectiveness of the use of the linguocultural aspect in teaching hieroglyphs. The article presents the results of an analysis of literature, including Chinese authentic cultural and historical sources. This study allows us to indicate the direction of methodological search in terms of teaching hieroglyphic writing. The article notes the need to include the linguocultural aspect in teaching Chinese hieroglyphic writing. What will contribute to the high-quality assimilation of hieroglyphs and, subsequently, an adequate choice of strategy for solving a particular communicative situation. With the help of the linguocultural aspect, not only knowledge of hieroglyphs will be laid down, but also knowledge of the culture of the Chinese, their mentality, worldview, traditions, etc. It is precisely the appeal to the linguistic culture of the Chinese language that will allow students not only to understand, and, therefore, to qualitatively master hieroglyphs, but also to penetrate into the layers of culture and history of China, thereby contributing to the mastery of the Chinese language at a high professional level.

Keywords: chinese hieroglyph, linguaculture aspect, linguaculture, hieroglyphic script.

References

1. Pan, Xiaxing & Jin, Huiyuan & Liu, Haitao. (2015). Motives for Chinese script simplification. *Language Problems & Language Planning*. 39. 10.1075/lplp.39.1.01pan.
2. Oreshkova, N.L. Modern methods and techniques for memorizing Chinese characters / N.L. Oreshkova // Rhema. Rema. – 2023. – No. 1. – P. 77–93. – DOI 10.31862/2500–2953–2023–1–77–93. – EDN FQPGKN.

3. Galskova N.D. Integrated training in foreign languages and professional disciplines. Experience of Russian universities / ed. L.P. Khalyapina. – St. Petersburg.: Publishing House Polytechnic. University, 2018. – p. 7–53
4. Vorobyov V.V. Linguoculturology (theory and methods): Monograph. – M.: Publishing house RUDN, 1997. – 331 p.
5. BSKI – 汉语大字典编辑委员会. 汉语大字典. 北京: 商务印书馆, 2003. 1434 页. (Large Dictionary of Chinese Characters. Beijing: Commercial Press Publishing House, 2003. 1434 p.)
6. 胡裕树. 现代汉语 / 汉字字体. – 上海教育出版社, 2004 年–133–194 页. Hu Yushu. Modern Chinese // Hieroglyphic system. – Shanghai, 2004. – pp. 133–194.

Параметрическая визуализация языковых пространств в английском, немецком и русском языках

Подгорбунская Ирина Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранного языка, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева
E-mail: mir_63@mail.ru

В статье анализируется иерархия языковых пространств посредством параметрической визуализации для дальнейшего познания сверхсложной самоорганизующейся системы языка. Фонетические экспериментальные данные и применение математической статистики дали возможность определить дифференциальный параметр маркированного элемента зоны нуклеации языкового макропространства. При этом выявлена зависимость природной сущности параметров порядка от имплементации дифференциального признака инвариантного элемента в разных типах языков. Автор выявляет и обосновывает механизм взаимодействия языковых пространств, их разнокачественность и эволюционную подвижность. Язык, как известно, представляет собой открытую динамическую нелинейную систему с упорядоченным многообразием различных типов иерархий. Это прежде всего пространственная иерархия, параметрическая иерархия управления, квантитативная и ядерная иерархии. Данный подход способен объяснить и доказать исторические факты эволюции языков. Экспликация синергетической парадигмы рационально объясняет закономерности и принципы организации системы языка, приводит к расширению исследовательского поля, учитывая эвристические возможности синергетики.

Ключевые слова: языковые пространства; зона нуклеации; просодическая детерминанта; инвариант; синергетическая парадигма; дифференциальный признак.

Введение

В мире существует большое количество языков и компьютерная визуализация их звуковой стороны открывает новые перспективы глубинного изучения, открытия неизвестных до настоящего времени единиц, причин расхождения эволюционных траекторий двух германских языков – английского и немецкого. Экспликация синергетической парадигмы расширяет и обогащает исследовательское поле, дает возможность получить новые конструктивные результаты, относящиеся к системной иерархии языка. Визуализация акустических параметров возможна только благодаря применению комплексной методики их исследования. Многообразие их проявления в речи разных языков достаточно велико, чтобы выявить оптимизированный механизм существования и функционирования, необходимые для процесса коммуникации людей.

Язык представляет собой целостную самоорганизующуюся суперсложную систему, включающую большое количество единиц разной степени сложности, которые, несмотря на их многообразие, четко упорядочены в первую очередь путем создания иерархии уровней, оптимального порядка внутри каждого из иерархических языковых пространств.

Любая единица языка представляет собой единство означающего и означаемого. Еще Ф. де Соссюр делил речевую деятельность на язык и речь [10, с. 105], а для Л. Ельмслева система языка состоит из подсистемы инвариантов плана выражения и подсистемы инвариантов плана содержания [6, с. 117–172]. Более детально рассмотрению уровня фразовой просодии слова посвящена работа Н.А. Коваленко [8, с. 120].

Звуковую сторону языка (фразовая просодия) можно измерить приборами и математически подсчитать. Наиболее неисследованным является просодический уровень языка, его инвариантная сущность. Связать семантическую выраженность единиц языка с материей языка стало возможным только с открытием нового языка, каким является язык синергетики.

В экспериментально-фонетических исследованиях, как правило, определенная целесообразно составленная языковая программа озвучивается носителями языка, а затем речевой сигнал подвергается исследованию с помощью компьютерных программ Praat (v.4.0.53) и Speech Analyzer (v.1.5.), метода математико-статистической обработки данных применяя Excel и Statistica, исследовательских методов синергетики.

Если говорить о достоверности данных эксперимента, то она достигалась через вычисление доверительных интервалов исследуемых акустических параметров. Анализируемые речевые структуры характеризуются случайными величинами частоты основного тона, интенсивности и длительности. Величины данных параметров были получены в результате электронно-акустической обработки данных эксперимента. Для рассматриваемых показателей необходимо подсчитать выборочное среднее, которое является оценкой действительного среднего, применив вероятностный метод. Расчет длины доверительных интервалов позволяет определить границы, в пределах которых с определенной, заранее заданной вероятностью находится действительное среднее.

Расчет длины доверительных интервалов производился по формуле:

$$L = \frac{t\sigma}{\sqrt{k}}, \quad \sigma = \frac{\sqrt{\sum (X_i - \bar{X})^2}}{k-1},$$

где \bar{X} – выборочная средняя, X_i – выборочное значение случайной величины, k – число опытов, t – таблично задаваемое число, значение которого зависит от случайной величины и заранее задаваемой вероятности (при вероятности = 0, 95, $t = 3$)

Для обоснованности и достоверности результатов исследования применялся всесторонний анализ теоретико-методологических основ фонетики, фонологии, применения методов статистической обработки экспериментальных данных с последующей лингвистической интерпретацией.

Визуализация иерархии языковых пространств

Актуальность статьи заключается в систематизированном описании инновационных достижений в области исследования внутренней упорядоченности языка, процесса становления иерархии языковых пространств, параметров порядка каждого иерархического уровня в статусе управляющих, их качественной модификации в зависимости от иерархического уровня, использование метода дифференциального анализа (определения оппозиций), применения потенциала синергетики в исследовании выявленных языковых пространств. «Иерархичны все системы... Принципиально то, что законы низкоорганизованных систем определяют законы высокоорганизованных, но не наоборот [4, с. 61].

Целью статьи является определение гипермодели языка с иерархией структурных отношений, их системность, анализ взаимодействия элементного состава в зоне нуклеации каждого из языковых пространств, выявление параметров порядка на каждом из языковых уровней.

Для реализации поставленной цели решаются следующие задачи:

1) выявить разные типы иерархий языковых пространств в языке;

- 2) определить оппозиционный потенциал ядерных элементов зон нуклеации языковых пространств;
- 3) установить роль дифференциального признака в различении маркированных и немаркированных ядерных единиц;
- 4) рассмотреть зависимость природной сущности параметра порядка от маркированного инварианта языковых макро- и мегапространств.

Научная новизна работы заключается:

- в проведении экспериментально-фонетического исследования просодико-семантической структуры единиц макро- и мегапространств в исследуемых языках с использованием математической статистики определения достоверности результатов эксперимента;
- в верификации дифференциального анализа единиц зоны нуклеации языковых пространств;
- в установлении зависимости природной сущности параметра порядка от особенностей функционирования маркированного элемента ядра языковых пространств;
- в объяснении причины переноса ударения на начальный слог в слове в процессе эволюции германских языков и в конечном итоге расхождения их эволюционных траекторий.

Применение нового методологического и мировоззренческого подхода, а именно, синергетического, к анализу и познанию механизмов самоорганизации сверхсложных систем самой различной природы, в том числе, языковой представляется в настоящее время наиболее перспективной и популярной. К.Х. Делокаров пишет по этому поводу: «В сравнении с предшествующей наукой синергетика позволяет увидеть мир из «другой системы координат», так как для нее исходные данные – это нелинейность, неравновесность, открытость и нестабильность» [4, с. 19].

Синергетики различают, как минимум, три уровня организации системы, поэтому в структуре языка мы выделяем микропространство (фонемный уровень), макропространство (просодемный уровень) и мегапространство (сверхпросодемный уровень). В.Г. Буданов пишет по этому поводу: «Основным смыслом структурной иерархии, является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим. То, что для низшего уровня есть структура-порядок, для высшего есть бесструктурный элемент хаоса, строительный материал» [3, с. 314]. Чтобы раскрыть единый механизм сосуществования языковых пространств и их составляющих, необходимо рассматривать языковую систему как динамическую нелинейную и открытую систему, которая постоянно взаимодействует со средой. Первым, кто ввел и исследовал открытые системы, был Л. фон Берталанфи. По его мнению это системы, постоянно обменивающиеся веществом и энергией с внешней средой [1, с. 23–82]. Системы, развиваясь, постоянно усложняют свою структуру, что происходит благодаря незамкнутости. Принимая во внимание иерархическое строение языка и учитывая принцип

открытости, следует подчеркнуть, открытость макроуровня к микроуровню при стабильно фиксированном параметре порядка – просодической детерминанты и к мегауровню при качественно преобразованном параметре порядка, так называемой контингентно-смысловой детерминанты. Просодическая и контингентно-смысловая детерминанты – это управляющие параметры макро- и мегауровней. С точки зрения взаимосогласованного порядка языковых пространств и их компонентов при рассмотрении процесса самоорганизации языка следует обращать внимание на такие качества языковой системы, как нелинейность многомерность и неоднородность. Существует взаимозависимость свойств системы и свойств ее элементов по мере продвижения по вертикали языковых пространств, а также обнаруживается прямая зависимость этих пространств друг от друга.

Цельность системы языка включает органическое единство, взаимодействие компонентов и процессов, гармонию и взаимную приспособленность отдельных частей друг другу. Чтобы понять своеобразный иерархический порядок языка, необходимо подробно остановиться на разных типах иерархий в языке. В первую очередь следует назвать вертикально пространственную иерархию. Рассматривая иерархические уровни языка сверху вниз по вертикали отметим, в первую очередь мегапространство, далее макропространство и, наконец, микропространство. В каждом пространстве имеется ядро со своими маркированными и немаркированными единицами, своеобразными для каждого пространства единицами периферии. Если рассматривать компоненты нижележащего пространства, которые являются составной частью вышележащего, то механизм взаимодействия отдельных частей будет характеризоваться разнокачественностью. Многообразие и многофункциональность единиц пространств зависит от их положения относительно друг друга по вертикали: чем выше, тем сложнее.

Представим иерархию строения языка как вертикально пространственную. Появление любой системы будет начинаться с формирования ядра, в каждом из пространств. Единицы-инварианты, находящиеся в ядре, будут противопоставляться как маркированные и немаркированные элементы. Начиная с ядра микропространства можно различить следующие типы оппозиций (по теории Н.С. Трубецкого):

- привативные оппозиции (p-b, k-g, w-f и т.д.), маркированный элемент – звонкие согласные, которые характеризуются наличием признака, т.е. голоса; – градуальные, которые характеризуются одинаковым признаком, но различающиеся, например, подъемом средней спинки языка в немецком языке (i-e-э);
- эквиополентные (равнозначные), например, (p-t, f-k и т.д.).

Н.С. Трубецкой полагал, что главная роль в фонологии принадлежит смыслоразличительным оппозициям [11, с. 74].

За микропространством следует макропространство, в ядре макропространства которого была открыта минимальная языковая единица – просодема, подобно фонеме в микропространстве с помощью определения дифференциального признака. Как показал эксперимент, в просодеме различаются две противопоставленные единицы (тонема и акцентема) в ядерной зоне, которые состоят они из двух слогов – ударного и безударного. Во-первых, безударные и ударные слоги разные по качеству, например, в безударных слогах гласный звук часто редуцируется до полного его исчезновения и тогда слогиобразующим может быть сонорный согласный. Исходя из глобальных качественных различий двух видов слогов, при выведении минимальной единицы учитывались оба типа слогов. Экспериментально-фонетические исследования показали, что неударных слогов в языках больше, чем ударных. Во-вторых, не менее важным условием является существование в языках разных коммуникативных типов предложений, поэтому в языковую программу вошли первичные вопросы и назывные предложения. С помощью такой характеристики как диапазон частоты основного тона (ЧОТ) можно обнаружить дифференциальный признак для различения немаркированных и маркированных единиц (тонемы и акцентемы) в ядре макропространства. ЧОТ можно вычислить следующим образом: $F_{max} - F_{min}$.

В разных языках ЧОТ расширяется с переносом ударения на второй конечный слог. Это может происходить в положительном нейтральном ответе, в первичном вопросе, либо в назывном предложении (рис. 1, 2).

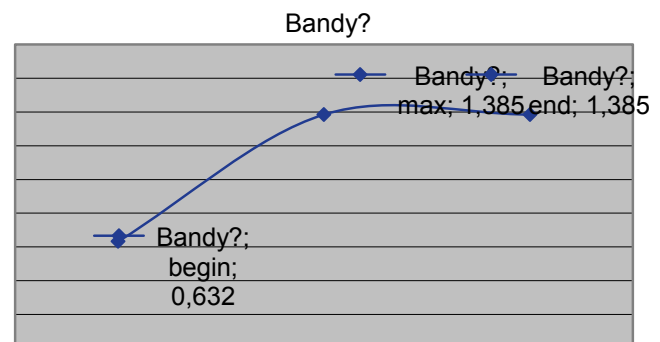


Рис. 1. Движение ЧОТ в варианте тонемы с акцентной структурой ('-?)

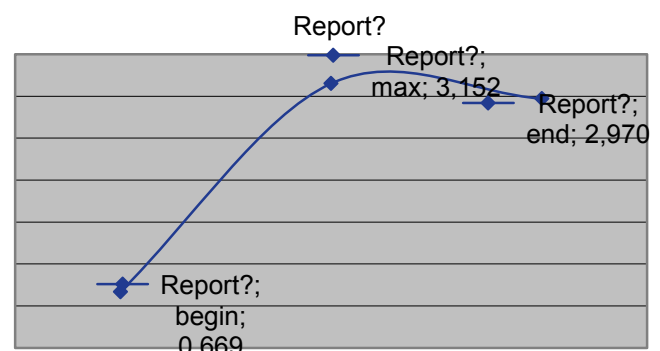


Рис. 2. Движение ЧОТ в варианте тонемы с акцентной структурой (-'?)

Как показывают рисунки, в английском языке диапазон частоты основного тона расширяется с переносом ударения на конечный слог.

В своей работе Н.А. Коваленко утверждает, что назывное предложение и положительный нейтральный ответ в русском языке имеют нерелевантные различия по частоте основного тона [8, с. 50]. Также был сделан вывод, что границы значений доверительных интервалов диапазона ЧОТ нейтрального положительного ответа и назывного предложения пересекаются.

При изложении теории, связанной с просодемном пространством, можно указать на тот факт, большое значение имеет базисная оппозиция, несмотря на то, что имеет место противоречивость и дифференцированность элементов в ядерной зоне. Идея общей формы, которая выражается структурой-инварианта, характеризуется устойчивостью системы вообще.

Говоря о характеристике мегапространства, в которое входят предложения, тексты, дискуссии, можно утверждать, что к маркированным относятся эмоциональные, а к немаркированным – нейтральные оппозиции. В.В. Дементьев проводит различие между «прямыми» высказываниями и непрямыми, которые он считает маркированными. [5, с. 93]. «Все противоречия, существующие на низших уровнях (если они не сняты более высокими уровнями), будут влиять на систему высокого уровня. Кроме того, система более высокого уровня будет добавлять свои противоречия» [7, с. 61].

Ядерная иерархия дает характеристику с точки зрения структуры ядерных зон, которые содержат все языковых пространства. Она раскрывает как общие признаки, так и различительные. А именно:

- микропространство: фонема – основная языковая единица при следующих типах оппозиций: привативной; градуальной; эквиполентной [8, с. 74].
- макропространство: просодема – основная языковая единица (тонема ↔ акцентема) при оппозиции ядерных единиц: базисной; мерной; симметричной [8, с. 63].
- мегапространство: информема – основная языковая единица при оппозиция ядра – нейтралема ↔ эмфазема [9, с. 153–156].

Синергетический подход полностью подтверждает качественную модификацию управляющего параметра, поэтому можем выделить параметрическую иерархию от просодической детерминанты до контингентно-смысловой.

Как выяснилось, просодическая детерминанта – это преобладающий основной тон в языке [8, с. 81], которая начинает формироваться у человека со времени его рождения. Выделяется детерминанта восходящей звучности и нисходящей. Определение, какой звучности просодическая детерминанта, зависит от движения тона в маркированном элементе.

Квантитативная (временная) иерархия рассматривается как организующий фактор языковой системы. По результатам исследования можно

утверждать, что гармония согласованности поведения языковых пространств происходят благодаря признаку квантитативности. В.Г. Буданов полагает, что «выделенную роль в иерархии систем играет время, и синергетический принцип подчинения Хакена формулируется для временной иерархии» [2, с. 192]. Время реализуется через сжатие и растяжение речи.

Свойство сжатие-растяжение участвует в членении речи на языковые единицы. Слоги, обладающие наибольшей растяжимостью, являются местом локализации узлов противоречий, которые связаны с временным фактором. Механизмы динамики в языке можно понять, проанализировав реализацию квантитативности компонентов языковых пространств (рис. 3).

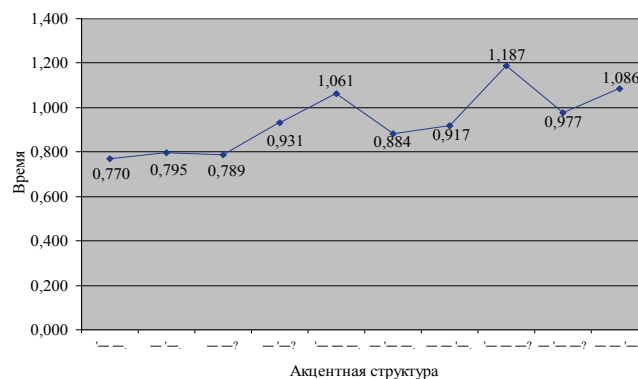


Рис. 3. Зависимость между средней относительной длительностью и вариантами просодем в английском языке

Особенно наглядно в двух- и трехсложных просодемах происходит расширение по длительности с ударением на начальном слоге. Спецификой минимальных просодем является стремление вопроса и ответа (нейтрального) войти в единый «темпомир».

Сложная иерархическая система языка функционирует при условии, если каждый элемент нижнего уровня подчинен цели элемента более высокого уровня. Только при выполнении следующих условий возможна интеграция иерархии языковых пространств:

- 1) элементы одного и того же уровня по горизонтали и вертикали должны быть в тесном взаимодействии;
- 2) влияние элементов низших пространств на элементы более высших;

Таким образом, выявление иерархичности строения языковых пространств, при этом определение их маркированных и немаркированных элементов, показывает трансформацию и обновление языковой системы на протяжении ее развития. Дальнейшее изучение фазовых переходов языковых пространств, образование аттракторов в составе единиц мегапространства является перспективным в исследованиях языка как открытой системы. Основные положения настоящего исследования могут найти применение в преподавании курса лингвосинергетики, а также в разработке спецкурса соответствующего профиля.

Литература

1. Берталанфи Л.фон. Общая теория систем – Критический обзор // Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.
2. Буданов В.Г. Синергетическая методология в постнеклассической науке и образовании. // Синергетическая парадигма. Система образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. С. 285–298
3. Буданов В.Г. Методологические принципы синергетики. // Новое в синергетике. – М.: Наука, 2007, С.311–332.
4. Делокаров К.Х. Синергетика и познание социальных трансформаций // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003, С. 128–142
5. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. – М.: Гнозис, 2006. 376с.
6. Ельмслев Л. Можно ли считать, что значения слов образуют структуру. Новое в лингвистике. Вып. 2. – М., 1963. С.117–172.
7. Жилин Д.М. Теория систем: Опыт построения курса. Изд. 5-е, испр. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 176с.
8. Коваленко Н.А. Системный подход к фразовой просодии слова. Красноярск: Изд-во КГПУ. 1998. 120с.
9. Kovalenko N.A., Podgorbunskaya I.G. Dualism of Invariants of Language Space. Science, Technology and Higher Education: materials of the VII International research and practice conference, Westwood-Canada. 2015.286p.
10. Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики – М., 1933. – 280с.
11. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М.: Аспект Пресс, 2000. 352с.

PARAMETRIC VISUALIZATION OF LANGUAGE SPACES IN ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Podgorbunskaya I.G.

Siberian State University of Science and Technology named after academician M.F. Reshetneva

The article analyzes the hierarchy of language spaces through parametric visualization for further understanding of the highly complex self-organizing system of language. Phonetic experimental data and the use of mathematical statistics made it possible to determine the differential parameter of the marked element of the nucleation zone of the linguistic macrospace. At the same time, the dependence of the natural essence of order parameters on the implementation of the differential feature of an invariant element in different types of languages was revealed. The author identifies and substantiates the mechanism of interaction of linguistic spaces, their diversity of quality and evolutionary mobility. Language, as is known, is an open dynamic nonlinear system with an ordered variety of different types of hierarchies. These are primarily spatial hierarchy, parametric control hierarchy, quantitative and nuclear hierarchies. This approach is able to explain and prove the historical facts of the evolution of languages. The explication of the synergetic paradigm rationally explains the patterns and principles of organization of the language system, leads to the expansion of the research field, taking into account the heuristic capabilities of synergetics.

Keywords: language spaces; nucleation zone; prosodic determinant; invariant; synergetic paradigm; differential sign.

References

1. Bertalanffy L.fon. General systems theory – Critical review // Research on general systems theory. М.: Progress, 1969. P. 23–82.
2. Budanov V.G. Synergetic methodology in post-non-classical science and education. // Synergetic paradigm. Education system. – М.: Progress-Tradition, 2007. P. 285–298
3. Budanov V.G. Methodological principles of synergetics. // New in synergetics. – М.: Nauka, 2007, pp.311–332.
4. Delokarov K. Kh. Synergetics and knowledge of social transformations // Synergetic paradigm. Man and society in conditions of instability. – М.: Progress-Tradition, 2003, pp. 128–142
5. Demytyev V.V. Indirect communication. – М.: Gnosis, 2006. 376 p.
6. Elmslev L. Can we consider that the meanings of words form a structure? New in linguistics. Vol. 2. – М., 1963. P. 117–172.
7. Zhilin D.M. Systems theory: Experience in building a course. Ed. 5th, rev. М.: Book house “LIBROKOM”, 2010. 176 p.
8. Kovalenko N.A. A systematic approach to phrasal word prosody. Krasnoyarsk: Publishing house of KSPU. 1998. 120 p.
9. Kovalenko N.A., Podgorbunskaya I.G. Dualism of Invariants of Language Space. Science, Technology and Higher Education: materials of the VII International research and practice conference, Westwood-Canada. 2015.286p.
10. Saussure de F. Course of general linguistics – М., 1933. – 280 p.
11. Trubetskoy N.S. Fundamentals of phonology. М.: Aspect Press, 2000. 352 p.

Заключительные модально-экспрессивные частицы в японской женской речи

Розова Ольга Андреевна,

преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического приборостроения»
E-mail: rozova_olga1@mail.ru

Исторически сложилось, что в японском языке существуют две подсистемы – мужская и женская, каждая из которых имеет свои особенности и отличительные признаки. Так, среди грамматических различий выделяются расхождения в употреблении специфических мужских и женских заключительных модально-экспрессивных частиц, которые, как правило, ставятся в конце предложения.

Слова, не несущие информации, но выражающие заинтересованность, в европейских языках не являются обязательными в диалоге. Однако в разговорном японском языке эти служебные элементы используются почти всегда. Важно понимать, что они не нарушают общий грамматический строй, а лишь изменяют оттенок высказывания, придавая речи различные значения просьбы, обращения, подтверждения, а также эмоции говорящего. Переводить их можно в зависимости от контекста. К женским чаще всего относятся (яп. *わ*ва, *の*но, *よ*ё, *な*на, *かし* *かし*ра) и другие.

Статья описывает некоторые правила вежливости и заключительные модально-экспрессивные частицы, характерные для японской женской речи. Затрагиваются вопросы происхождения и употребления их в устном варианте японского языка. Фактический материал показывает, как эти единицы функционируют в составе предложения.

Ключевые слова: японский язык, женская речь, вежливость, заключительные модально-экспрессивные частицы.

Очевидно, что исследование функционирования языка всегда необходимо в самом широком объёме – «не просто в его отношении к речи, но и в его отношении к деятельности мышления» [1, с. 7]. Как отмечает В. фон Гумбольдт: «Мышление не просто зависит от языка вообще, а до известной степени оно обусловлено также каждым отдельным языком». Разные языки – это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его» [1, с. 9]. Если брать историю японского языка, то мы находим соприкосновение с целым рядом языков: китайским и корейским – непосредственно, санскритом (через буддизм) – косвенно. С появлением в XVI веке у берегов Японии португальских и испанских купцов, началось проникновение в язык слов из других языков. А с середины XIX из английского, французского, немецкого и русского. Так, постепенно началось широкое общение с миром, переплетающееся с борьбой против него.

Известно, что речь говорящего есть непосредственное отражение его сознания. Это же сознание сопряжено с определённым языковым строем. Правила речевого поведения мужчин и женщин в Японии достаточно сильно отличаются. Иначе говоря, существуют, во-первых, разные слова для обозначения одного и того же понятия; во-вторых, различная обработка одних и тех же слов – добавление особых приставок к этим словам или лишение слов таких приставок. Социальный момент в мужской или женской разновидности японского языка определяет выбор соответствующего слова, его морфологический облик и помещение его в предложении [3, с. 20].

Обратим внимание на то, что сегодня в японской семье, как и в общественном строе, сохранились отголоски феодальных времён, ставящие женщину ниже мужчины, поэтому муж в обращении к жене употребляет те слова, обороты и конструкции речи, которые выражают отношение хозяина к служанке; и наоборот, речь жены при обращении к мужу будет носить отпечаток отношения «низших» к «высшим» [3, с. 22]. Даже древний иероглиф (яп. 女 – *おんな* *онна* – женщина) изображает её сидящей с покорно сложенными перед грудью руками. До начала XX века гендерная роль женщины всё ещё была очерчена рамками дома, ведением хозяйства, воспитанием и обучением детей. Лишь иногда она могла посещать родственников или друзей. Семейная жизнь была строго регламентирована и предполагала широкий круг ограничений. Несомненно в те времена она испытывала большие сложности с выражением своих

взглядов или идей. Кроме того, замужнюю женщину всегда называли супругой того или иного лица, не сообщая её имени, например, (яп. 小林夫人 – こばやしふじん *кобаяси фудзин* – «супруга господина Кобаяси»). Все эти обстоятельства до сих пор находят отражение в повседневном языковом общении. Несмотря на все трудности преодоления традиций, дискриминация и приниженное положение женщин в Японии продолжают сохраняться на всех ступенях общественной иерархии.

Отметим, что в большинстве японских иероглифов встречаются несколько способов соединения черт. Подмена одного способа соединения черт другим всегда ведёт к искажению формы знака, а иногда и к грубым ошибкам в тех случаях, когда он имеет знакоразличительное значение. Черты в каждом иероглифе следует писать в определённой последовательности – слева направо и сверху вниз. Не принято писать иероглифы с наклоном [5, с. 52].

Все иероглифы в нашей статье также даны в японской письменности. Фонетическая азбука кана построена по слоговому принципу: каждый знак обозначает не просто звук, а целый слог. Для обозначения некоторых слогов используется по два-три знака.

Для передачи японских слов кириллицей мы используем систему выдающегося советского лингвиста и востоковеда Е.Д. Поливанова, которая основана на токийском произношении.

Напомним, что японцы до сих пор используют древний китайский способ письма – вертикальные строки справа налево. Этим определяется и расположение страниц в книгах, обратное тому, какое принято в книгах на европейских языках. Однако японский текст в нашей статье расположен горизонтально и читается слева направо. Особенностью языка является то, что все слова в предложениях всегда пишутся слитно, без пробела и могут переноситься, прерываясь в любом месте. В языке отсутствуют правила деления знаков на «заглавные» и «строчные». При передаче с помощью системы Поливанова прописные буквы не используются.

В отличие от русского языка в японском языке гласные различаются по признаку долготы и краткости звучания, т.е. кратким гласным противопоставят долгие гласные. Долгота гласных в японском, в отличие от русского языка, играет смысловоразличительную роль [5]. Знаком [:] справа от буквы в практической транскрипции обозначается у нас долгота гласного звука (яп. どう до:).

Склонение в японском языке – агглютинативно-го типа, т.е. к неизменяемой основе слова присоединяются падежные показатели с особыми грамматическими значениями. Некоторые слова в русской транскрипции будут сопровождаться присоединёнными через дефис «га», «но» «ни» и т.д. Они произносятся слитно с предшествующим словом.

Оттенки вежливости в женской речи

Главные различия между «мужским» и «женским» японским языком связаны с грамматикой и с суще-

ствованием специфических лексических единиц. Прежде всего это касается разговорного языка. Особая социальная окраска, лежащая на обозначении предмета, всегда определяет собой и форму высказывания о нём в целом. Женская речь наиболее отличается от мужской специальной лексикой, суффиксами, местоимениями и вежливыми оборотами при построении фразы. Некоторые слова не используются без вежливых аффиксов, т.к. обращение без подобных форм в обиходе женщин считается грубым и даже оскорбительным. Любой человек в Японии до сих пор оценивается не как индивидуальность, а с точки зрения его общественного статуса и без конкретных знаний о положении собеседника начать общение бывает затруднительно. Иными словами, в японской речи всегда выражается социальная позиция говорящего: либо подчинение, либо превосходство.

Итак, женская речь выделяется в области личных местоимений первого и второго лица. Например, личное местоимение «я» для женщин (яп. 私 – わたし *ватаси*), а для мужчин (яп. 僕 – ぼく *боку*). Среди местоимений второго лица (яп. 君 – きみ *кими* – ты) – самое частое местоимение в мужской речи, не допустимое для женщин. В женской речи используется (яп. 貴方 – あなた *аната*). Все местоимения, применяемые в разговоре с «высшими», получают значение просто вежливых и употребляются в официальных беседах и во всех общении с малознакомыми людьми. Местоимения в разговоре с «равными» получают значение фамильярных и используются друзьями, сверстниками и близкими знакомыми. А местоимения, применяемые в разговоре с «низшими», получают значение фамильярных и применяются между родственниками или в собственной семье [3, с. 41].

Говоря о японских местоимениях, необходимо упомянуть о том, что существительное (яп. 先生 – せんせい *сэнсей* – учитель, преподаватель) кроме обозначения профессии употребляется в женской речи как вежливое обращение к врачам (ср. русское «доктор»), писателям, общественным деятелям и другим представителям интеллигентного и умственного труда. Наряду с этим сейчас оно означает просто вежливое «вы», а также «он». Таким образом, слово *сэнсей*, реально означающее «учитель», приобрело два других значения: почтительного местоимения 2-го и отчасти 3-го лица, а также почтительного суффикса при собственных именах со значением «господин» (яп. 山本先生 – やまもととせんせい *ямамото-сэнсей* – господин Ямамото). Местоимения в японском языке имеют только личные и указательные. Притяжательные местоимения это те же личные, но в родительном падеже [2, с. 20].

Вместе с тем, аффиксы вежливости в женской речи указывают на статус собеседников, степень их близости, дистанцию, разницу в должности. С их помощью можно придать разговору интимность или учтивость, т.е. оттенить социальную категорию или отношение к называемому лицу. К числу вежливых суффиксов обращения

к собеседнику относятся нейтрально-вежливый и наиболее распространённый (яп. *さん*); уменьшительно-ласкательный (яп. *ちゃん* *тян*). Он указывает на близость и неофициальность отношений людей равного социального положения. Часто употребляется взрослыми по отношению к детям, близкими подругами, маленькими детьми (яп. *猫ちゃん* – *ねこ* *ちゃん* *нэко-тян* – кошечка, *お祖母ちゃん* – *おばあちゃん* *о-ба: тян* – бабушка, бабуля (своя); сверхвежливый (яп. *様* – *さま* *сама*), который демонстрирует максимально возможное уважение и почтение (яп. *お母様* – *おかあさま* *ока: сама* – мать (чужая)). Употребляется при обращении лиц низшего социального положения к высшим, младших к старшим. Лишение собственных имён подобных суффиксов в женской речи имеет свой социальный оттенок и означает особую пренебрежительность или фамильярность.

При конструкции фразы всегда необходимо координировать социальные оттенки, содержащиеся в этих вспомогательных словах, с теми оттенками, которые содержатся в специальных связках японского предложения. Наиболее вежливому вспомогательному слову обычно соответствует и наиболее вежливая связка, например:

Обычно скажут:

яп. *田中さんは学生です* – *たなかさんはがくせい* *дэсу* *танака-сан-ва гакусэй-дэс* – Танака – студент.

Служанка о своём хозяине скажет:

яп. *田中様は学生でございます* – *たなかさまはがくせいでございます* *танака-сама-ва гакусэй-дэ годзаимас* – Господин Танака – студент. Женщины используют самые вежливые грамматические конструкции, существующие в японском языке, так называемые «сверхвежливые».

Наконец, студент-приятель скажет:

яп. *田中君は学生だ* – *たなかくんはがくせいだ* *танака-кун-ва гакусэй-да* – Танака – студент. В то же время суффикс (яп. *君* – *くん* *кун*) присоединяется к фамилии или имени лиц мужского пола и используется в основном в мужской речи (яп. *田中君* – *たなかくん* *танака-кун* – Танака).

Ещё к числу аффиксов вежливости в женской речи относятся следующие префиксы (яп. *お*) и (яп. *ご* *го*), которые присоединяются к имени существительному. Некоторые слова в женской разновидности языка без них не употребляются (яп. *お菓子* – *おかし* *о-каси* – сладости, *お腹* – *おなか* *о-нака* – живот, *お冷や* – *おひや* *о-хия* – холодная вода, *お茶* – *おちゃ* *о-тя* – чай; *ご主人* – *ごしゅじん* *го-сюдзин* – муж (чужой), *ご親戚* – *ごしんせき* *го-синсэки* – родственники (чужие) и т.д. Обычно эти префиксы не переводятся, но несут иную смысловую нагрузку, придавая речи общий вежливый тон. Вся подобная лексика является женской разновидностью языка, данью традициям и идеализацией. Исторически она связана с бытом и домашней жизнью японской женщины, общением с детьми, питанием и др.

Говоря о речевом поведении женщин, отметим, что для него не характерны прямые обороты или отрицательные конструкции. Они обращают

основное внимание на интонацию высказывания и модально-экспрессивные частицы, поэтому их речь часто бедна лексикой. В разговоре женщины, как правило, стараются во всём соглашаться, «поддакивать» говорящему и недоговаривать, выражаясь расплывчато. Национальной особенностью является нежелание чем-то выделиться, испортить настроение собеседнику или поставить его в неловкое положение. На фонетическом уровне женская речь отличается от мужской интонационно. В этом случае можно говорить, что для неё характерна сдержанность, мягкость произношения и спокойный тон повествования [7, с. 42].

Из вышесказанного вытекает ещё одна предпосылка, а именно – для женского японского языка весьма важен момент локализации слова во фразе. Мнение о том, что части предложения в японском строго локализованы, не справедливо, в особенности для современного разговорного языка [2, с. 26].

Заключительные модально-экспрессивные частицы

Среди грамматических различий мужской и женской речи наиболее выделяются расхождения в употреблении большого количества заключительных модально-экспрессивных частиц, которые ставятся в конце предложения. Сфера их использования представляет широкий простор для выявления различных эмоциональных смысловых оттенков. Очевидно, что слова, не несущие информации, но выражающие заинтересованность, в европейских языках не являются обязательными в диалоге. Однако в разговорном японском языке эти служебные элементы используются почти всегда. Важно понимать, что заключительные частицы не нарушают общий грамматический строй, а лишь изменяют оттенок высказывания, придавая ему экспрессивность и различные значения просьбы, обращения, подтверждения, а также эмоции говорящего. Переводить эти частицы можно в зависимости от контекста [7, с. 43].

К мужским (грубым) заключительным модально-экспрессивным частицам относятся (яп. *ぞ* *дзо*, *ぜ* *дзэ*, *な* *на*, *や* *я*, *さ* *са*). Частицы *дзэ* и *дзо* передают категорическое утверждение: *дзэ* – мягче, *дзо* – резче, иногда с некоторым оттенком предостережения, например:

яп. *読むぜ* – *よむぜ ёму дзэ* – Ну, я начинаю читать (внимание)!

яп. *危ないぞ* – *あぶないぞ абунай дзо* – Берегись! Осторожно! [6, с. 166].

Женщины обычно употребляют в своей речи следующие частицы:

1) яп. *ね* *нэ* (довольно распространённая частица служит цели привлечь внимание собеседника, вызвать его ответную реакцию, выразить эмоциональное отношение говорящего к высказыванию. Нередко используется и в мужской речи) [4].

яп. *とても美しいですね!* – *とてもうつくしいですね* *тотэмэ уцукусий дэс нэ* – Очень красиво, не так ли?

яп. このワンちゃん、凄く可愛いですね。 – このワンちゃん、すごくかわいいですね *коно ван-тян сугоку кавайи дэс нэ* – Эта собачка такая милая, да?

яп. 素敵ですね！ – すてきですね *сутэки дэс нэ* – Замечательно, правда?

яп. 子供たち、本当に元気がいいですね。 – こどもたちほんとうにげんきがいい

ですね *кодомотати хонто: ни гэнки-га ий дэс нэ* – Дети такие живые и энергичные, не так ли?

Часто замечания о погоде заменяют в японской речи приветствия:

яп. 今日はいいお天気ですね。 – きょうはいいおてんきですね *кё: ва ий о-тэнки дэс нэ* – Сегодня хорошая погода, не так ли?

яп. こんにちは。暑くなりましたね。 – こんにちは。あつくなりましたね *коннитива ацукунари-маса нэ* – Здравствуйте. Какая жара, правда?

яп. 雨ですね。 – あめですね *амэ дэс нэ* – Дождь идёт.

Для иллюстрации различий между мужской и женской речью возьмём одно предложение, которое в русском языке в обоих вариантах мужском и женском, переводится одинаково: «Это вкусно».

Мужской вариант: яп. うまいぜ。 *умай дзэ* (прилагательное *умай* – вкусный и частица *дзэ* употребляются преимущественно в мужской речи).

Женский вариант: яп. これは美味しいですね！ – これはおいしいですね *корэ-ва ойсий дэс нэ* – Это вкусно, не так ли? (*ойсий*- вкусный; частица *нэ*, передающая эмоциональное отношение).

2) яп. わわ (выражает восклицание и имеет схожие функции с частицей *нэ*; характерна для женской речи):

яп. 今日は本当に面白かったわ！ – きょうはほんとうにおもしろかったわ *кё: ва хонто: ни омосиро-катта ва* – Сегодня было так интересно!

яп. 明日行くわ。 – あしたいくわ *асита ику ва* – Я завтра приду.

Почти в любом женском высказывании присутствует умеренность и некатегоричность. Всё это создаёт ощущение расплывчатости речи. Иногда весь смысл сказанного можно почувствовать только в контексте. Согласно японскому этикету, просто слушать без реакции – неприлично. Не управляя ходом беседы и не пытаясь её поддержать, японские женщины часто делают лишь короткие замечания, соглашаясь с собеседником.

яп. 嬉しいわ！ – うれしいわ *урэсий ва* – Как я рада!

яп. よくがんばりましたわ！ *ёку гамбаримасита ва* – Умница!

яп. すごい！よくできましたわ！ *сугой ёку дэки-масита ва* – Замечательно! Молодец!

3) яп. *Оно* (употребляется при необходимости мягко обратить внимание собеседника на предмет разговора. Может выражать вопрос или удивление в зависимости от интонации высказывания):

яп. 日曜は、京都へ行きますの。 – にちようはきょうとへいきますの *нитиё: би ва кё: то-э икимас но* – В воскресенье я поеду в Киото.

яп. あら、も明日来るの！ – あらもあしたくるの *ара мо асита куру но* – Неужели уже завтра придет? (Здесь частица *но* выражает и вопрос и удивление, а частица *ара* подчёркивает удивление) [7, с. 43].

яп. 聞いてんの？ – きいてんの *кийтэн но* – Ты слушаешь?

яп. いいの？ *ий но* – Всё в порядке?

4) яп. かしら *касира* (вопросительная модально-экспрессивная частица, выражающая удивление и недоумение):

яп. 分からないのかしら？ – わからないのかしら *вакаранай но касира* – Неужели не понимает!?

яп. 明日は雪が降るかしら。 – あしたはゆきがふるかしら *асита ва юки-га фуру касира* – Интересно, будет ли завтра снег?

яп. 本当かしら？ – ほんとうかしら *хонто: касира* – Неужели правда?

яп. どうしたらいいかしら？ *до: ситарай касира* – Как же мне быть (поступить)?

5) яп. よ *ё* (усилительная или побудительная частица; довольно вежлива для женской, но не для мужской речи):

яп. 少し冷たいですよ。 – すこしつめたいですよ *сукоси цумэтай дэс ё* – Немного прохладно.

яп. 食べ過ぎは体に良くないですよ。 – たべすぎはからだによくないですよ *табэсуги ва карада-ни ёкунай дэс ё* – Переедание – вредно для вашего организма.

яп. 大丈夫ですよ。 – だいじょうぶですよ *дайдзёбу дэс ё* – Всё в порядке!

яп. いいですよ。 *и: дэс ё* – Всё хорошо.

В японском языке есть несколько модально-экспрессивных частиц, которые ставятся не в конце, а в начале предложения, например:

6) яп. あら *ара* (модально-экспрессивная частица женской речи, выражающая удивление, сомнение или испуг):

яп. あら、申し訳ございません。 – あらもうしわけございません *ара мо: сивакэ годзаимасэн* – Ой, извините, пожалуйста!

яп. あら、雨が降ってきたわ。 – あらあめがふってきたわ *ара амэ-га футтэкита ва* – Ой, дождь пошёл!

яп. あら、そうですか？ *ара со: дэс ка* – Как, неужели?

яп. あら、大変難しいね。 – あらたいへんむずかしいね *ара тайхэн мудзукасий нэ* – Ой, ужасно трудно!

7) яп. まあ *ма:* (частица, обозначающая следующее: «вот это да», «ах», «пожалуй», «как вам угодно» и т.д.):

яп. まあ、良かったこと！ – まあよかったこと *ма: ёкатта-кото* – Ой, как это хорошо!

яп. まあ、よろしい！ *ма: ёросий* – Ну, ладно!; Ну, хорошо!

яп. まあ、とても美しいです。 – まあとてもうつくしいです *ма тотэмо уцукусий дэс* – Вот это да! Очень красиво!

яп. まあ、美味しい！ – まあおいしい *ма: ойсий* – Ах, как вкусно!

Итак, как мы видим из этих примеров, подобных модально-экспрессивных частиц в японском языке очень много. Для того, чтобы понимать различные смысловые оттенки разговорной речи, необходимо иметь представление о данных языковых явлениях. Однако перевод на русский язык этих частиц одновременно и труден, и прост. Труден потому, что аналогичных образований в русском языке почти нет и приходится прибегать к помощи других слов.

Ещё раз напомним, что система социальных отношений закреплена в японском языке в виде различных способов выражения вежливости, гораздо более сложных, чем в большинстве европейских языков. В восточной культуре, в отличие от западной, вежливость не является произвольным актом, а отражает социальную иерархию. Речевое поведение женщин всецело подчинено задаче проявления максимальной учтивости и внимания тому, с кем происходит общение. Очевидно, что вежливость и модально-экспрессивные частицы имеют в устах японских женщин двойное значение: в разговоре с «высшими» одновременно происходит возвеличение всего, что к ним относится, и принижение того, что относится к себе непосредственно и что с собою связано [3, с. 54].

Литература

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. яз. / – 2. изд. – М.: Прогресс, 2000. – 396 с.
2. Колпакчи Е.М. Строй японского языка. // Научно-исследовательский институт языкознания Ленинградского института истории, философии, лингвистики и литературы (ЛИФЛИ). – Ленинград, 1936. 38 с.
3. Конрад Н.И. Синтаксис японского национального литературного языка. – М.: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР, 1937. 375 с.
4. Прасол А.Ф. Some features of the sentence-final particles in Japanese. – Известия Восточного Института, 2000. P. 206–216.
5. Рябкин А. Г., Лобачев Л.А., Паюсов Н.Г., Стрижак Л.А., Янушевский В.А. Учебник японского языка (для начинающих). / Под редакцией

Головнина И.В. – М.: Издательство «Высшая школа», 1971. 260 с.

6. Рябкин А. Г., Лобачев Л.А., Паюсов Н.Г., Стрижак Л.А., Янушевский В.А. Учебник японского языка. / Под редакцией Головнина И.В. – М.: Издательство «Высшая школа», 1973. 224 с.
7. Фролова О.П. Японский речевой этикет. Лингвистический аспект. / Методическое пособие. – Новосибирск НГУ, 1997. 44 с.

JAPANESE SENTENCE-FINAL PARTICLES IN FEMALE SPEECH

Rozova O.A.

St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

It is a well-known fact, that Japanese culture has always been male-dominated and gender differences can still be found in all levels of the language system.

Sentence-final particles play a great role in Japanese speech. They are used to impart numerous types of meanings to the sentence; and these meanings clearly disclose a speaker's attitude towards the subject of utterance or towards the addressee.

The usage of the sentence-final particles is a peculiarity of spoken, informal, less polite Japanese and can rarely be found in the written language. On the whole, there are more than 30 final-sentence particles. Among the most frequently used in female speech (わ, の, よ, yo, ne, かしら kashira) etc. However, the omission of such particles does not make the sentence ungrammatical.

The article investigates some specific linguistic elements of female speaking and shows characteristic differences between men's and women's expressive sentence-final particles.

Keywords: the Japanese language, politeness, women's language, sentence-final particles.

References

1. Humboldt V. Selected Works on Linguistics. Translation from German, 2. ed. – М.: Progress, 2000. – 396 p.
2. Kolpakchi E.M. The structure of the Japanese language. // Research Institute of Linguistics of the Leningrad Institute of History, Philosophy, Linguistics and Literature (LIFLI). – Leningrad, 1936. 38 p.
3. Konrad N.I. Syntax of the Japanese national literary language. – М., 1937. 375 p.
4. Prassol A.F. Some features of the sentence-final particles in Japanese. – News of the Oriental Institute, 2000. P. 206–216.
5. Ryabkin A. G., Lobachev L.A., Payusov N.G., Strizhak L.A., Yanushevsky V.A. Textbook of the Japanese language (for beginners) / edited by Golovnin I.V. – М.: Publishing House "Vysshaya Shkola", 1971. 260 p.
6. Ryabkin A. G., Lobachev L.A., Payusov N.G., Strizhak L.A., Yanushevsky V.A. Textbook of the Japanese language. / Edited by Golovnin I.V. – М.: Publishing House "Vysshaya Shkola", 1973. 224 p.
7. Frolova O.P. Japanese speech etiquette. Linguistic aspect. / Methodical manual. – Novosibirsk, Novosibirsk State University, 1997. 44 p.

Особенности подтекста и двуадресность рассказа Гайдара «Голубая чашка»

Соколова Ирина Геннадиевна,

к.ф.н., доцент, кафедра общеобразовательных дисциплин,
Российский государственный университет правосудия
(крымский филиал)
E-mail: sokolovaira00@mail.ru

В статье исследуется роль остранения в изображении внутреннего мира персонажей рассказа А.П. Гайдара «Голубая чашка». Использование автором данного приема создает особые подтексты и делает рассказ двуадресным, поскольку «детское» и «взрослое» восприятие мира образуют при всей внешней простоте и незамысловатости повествования сложные смысловые связи. Взгляд на мир через призму непосредственного детского восприятия сочетается с позицией взрослого рассказчика. Для анализа поведения героев и их ценностных установок были рассмотрены особенности хронотопа, который в данном случае дается через восприятие героями времени и пространства.

Двуадресность произведения проявляется в его многоуровневости, постоянном совмещении и разделении детской точки зрения и позиции взрослого рассказчика. Позитивное разрешение героями сюжетных коллизий связано с нравственными основами бытия и полностью соответствует специфике народной сказки. Обретение гармонии в рассказе выражается в единстве личного, семейного и природного.

Материалы проделанного анализа могут быть использованы в практике преподавания в средней и высшей школе.

Ключевые слова: Гайдар, прием остранения, двуадресность, хронотоп, подтекст.

Написанный в 1936 году рассказ Гайдара по началу вызвал дискуссию, которая была, с одной стороны, продиктована непониманием глубинной сущности произведения, а с другой – была связана с проблемами общего характера, касающимися содержания и назначения детской литературы, в частности, границ между литературой взрослой и детской. Автора упрекали в «бессюжетности», «общей композиционной неслаженности», «эпизодичности» [1; 2]. В результате после длительной дискуссии рассказ был запрещен и при жизни Гайдара больше не публиковался. Однако уже тогда В. Шкловским и Л. Кассилем были отмечены «многослойность», «почти песенный лиризм» и «лирическое понимание жизни» автором [3; 4, с. 8].

В наши дни спорить о достоинствах произведения не приходится. «Голубая чашка» входит в список 100 лучших детских книг, а Гайдар признан «великим стилистом» [5]. Рассказ изучается в школе на уроках внеклассного чтения, и чуткий и внимательный учитель обращается к нему не только в младших, но и пробует работать в средних и старших классах [6; 7]. «Голубая чашка», как и многие другие произведения детской литературы, двуадресна, включает в себе множество «взрослых» мыслей, содержит богатый подтекст, который становится понятным в процессе чтения и последующего анализа.

В исследовательских работах, посвященных анализу «Голубой чашки», рассмотрены ее язык, символика, основные мотивы, связи с фольклорной сказкой [8; 9; 10]. В свое время была отмечена [3] такая важная особенность мастерства Гайдара как «отточенность» в использовании приема остранения, что создает особые подтексты и делает рассказ двуадресным, поскольку «детское» и «взрослое» восприятие мира образуют при всей внешней простоте и незамысловатости повествования сложные смысловые связи.

Термин «остранение» для обозначения соответствующего приёма был введен в литературоведение Виктором Шкловским, определившим использование данного приёма в литературном творчестве. По мнению учёного, остранение составляет основной закон искусства. Его функция заключается в том, чтобы вывести «вещи из автоматизма восприятия», превратить их из привычных в странные. И что особенно важно – это один из способов разрушения стереотипа в понимании смысла текста. Остранение позволяет придать образу большую выразительность, «включить его в силовое поле неожиданных ассоциаций» [11]. Неоднократно отмечалось, что прием остранения очень часто используется в произведениях, посвя-

ценных детству [12]. Своеобразие детского кругозора, особое эмоциональное видение мира, несоответствие взрослому, рациональному взгляду на окружающее, воплощенное в тексте, порождает его многоуровневость и различные смысловые оттенки. Взгляд на мир через призму непосредственного детского восприятия сочетается с позицией взрослого рассказчика. Тонкости психологического состояния героев не всегда улавливаются, в то время как они раскрываются через множество составляющих.

Целью данной статьи является рассмотрение авторских приемов, с помощью которых формируются своеобразные подтексты и таким образом проявляется двуадресность произведения. В частности, создавая художественное пространство «Голубой чашки», писатель прибегает к традиционному в литературе мотиву странствия героев. А. Веселова в статье «Замыслил я побег» [13] обращает внимание на то, что в рассказе Гайдара бегство ребенка из «плохого» мира взрослых в страну мечты совершается вместе с отцом. И такая трансформация традиционных элементов сюжета изменяет смысл самого мотива.

На наш взгляд, именно благодаря этому писателем создается очень сложный подтекст. Отец выступает в роли участника событий и одновременно рассказчика. Поэтому важно рассмотреть, как выражены и соотносятся позиции двух персонажей в соотношении «детское» – «взрослое», а также «я» и «мы». «Точка зрения рассказчика то объединяется с партнером, то распадается» [14, с. 6 (374)]. В этом случае можно говорить об известных «диалогических отношениях» (М. Бахтин) [15]. Нарративная позиция Гайдара – это соположение своей и другой точки зрения, совмещение их и снова разделение [14].

Необходимо рассмотреть, как отображение детского и взрослого взглядов на окружающий мир, на сложившуюся в семье ситуацию проявляется в особенностях хронотопа, который в данном случае дается через восприятие героями времени и пространства.

Понятие пространства в филологии рассматривается широко: это и «пространство» диалога [15], и «пространство души» – особое, внутреннее, это и хронотоп (по Бахтину) [16].

Ученым отмечена связь «смысловых моментов как таковых с пространственно-временным выражением», то есть со знаковой формой. «Следовательно, всякое вступление в сферу смыслов совершается только через хронотоп» [16, ч.Х]. Современными исследователями признано, что категория хронотопа формирует семантическое ядро любого жанра: Хронотоп – «структурный закон жанра, в соответствии с которым естественное время-пространство деформируется в художественное» [17].

В рассказе Гайдара взрослый и ребенок видят мир «из общей точки», их позиции едины. Это пространство души. Внешнее же пространство подвижно. Пространственные точки зрения все время

меняются: от ограниченного, скучного, обыденного (двор – забор) до взгляда с крыши. Вертикаль (низ – верх) позволяет раздвинуть границы и создает радостное настроение, порождает желание увеличить круг общения и осваивать дальше дачное пространство. «Посмеялись мы и думаем: вот подует ветер, закружится, зажужжит наша быстрая вертушка. От всех дворов сбегутся к нашему дому ребятишки. Будет и у нас тогда своя компания. А завтра что-нибудь еще придумаем» [18, с. 1]. В мечтах отца и дочери, которые полностью совпадают, происходит расширение пространства: им хочется запускать воздушного змея, кататься по реке на лодке, гулять в лесу.

Уход из дома с «обидой» и «досадой» от «плохой жизни» к «хорошей» и последующий выбор «хорошего далеко», а не «плохого далеко» – это общая позиция героев.

Однако инициатором становится взрослый, это он предлагает дочери уйти «куда глаза глядят». Светлана с готовностью соглашается, но фразеологизм понимает буквально: «А куда твои глаза глядят?», в ее детском восприятии отсутствует понимание переносного значения. И поэтому в ответе отца присутствует детализированная пространственная характеристика: «А глядят они, Светлана, через окошко, вот на ту желтую поляну, где пасется хозяйкина корова. А за поляной, я знаю, гусиный пруд есть, а за прудом водяная мельница, а за мельницей на горе березовая роща. А что там за горой, – уж этого я и сам не знаю» [18, с. 1]. Здесь, как и в сказке, пространство безгранично.

И когда рассказчик после встречи с молочницей замечает: «... мы далеко уходим и, может, не вернемся», это фраза взрослого, который прекрасно понимает, что их уход «понарошку», но при этом выражает позицию ребенка. За этой игрой в «странствие» скрываются разные переживания. У Светланы – детская обида, а у отца – ревность к летчику, в которой ему трудно признаться самому себе.

Рассказчик, употребляя местоимение «мы», тем самым подчеркивает свое единство с миром детства, понятным и близким ему. Особенностью этого детского восприятия является гармоничное сочетание большого простора и одновременно уютного, «домашнего» пространства, наполненного множеством конкретных деталей: коршун, цыплята, три червивых гриба – все они в равной степени значимы.

Как бы далеко от дома герои ни оказались, для Светланы нерасторжимое единство, слияние «близкого» и «далекого» – это нечто естественное в ее гармоничном мире. Она видит на ветке чижа и уверена, что это **тот самый**, что живет у них в саду. Убедена, что в самолете над ними только что пролетел **тот самый** летчик, с которым дружит Маруся. И не хочет верить отцу, который ее пытается разубедить.

Разделение позиций «я» и «мы», взрослого и ребенка происходит и в момент, когда Светлана

нафантазировала картину подземного мира. Там, как и в мире реальном, и огромное таинственное пространство («какое-то черное море»), и множество живых существ. Страшила и акула не столько пугают, сколько удивляют своей необычностью: у акулы два хвоста, у Страшилы «золотой глаз и триста двадцать пять ног» [18, с. 3].

В отличие от Алисы Льюиса Кэрролла, Светлана легко возвращается в реальность, потому что с ней рядом отец. Он сначала принимает участие в игре, поддерживает фантазию дочери (к Страшиле и акуле присоединяются пароход, обезьянка и белый медведь на льдине), а потом вытаскивает ее за ноги из ямы и в шутку грозит пальцем: «Ой, не врет ли?» [18, с. 3].

Движение вниз по вертикали, погружение в сказочное пространство не нарушает целостности детского мифопоэтического мировосприятия, в котором и воображаемое, присущее фольклорной сказке путешествие в подземный мир, и житейские реалии (срединный мир), и вечная человеческая устремленность в верхний мир (небо, птицы, летчик) – все три составляющих находятся в гармонии.

Герои продолжают осваивать пространство и по горизонтали: поле, лес, болото, речка (мир природы), а также, что очень важно, живой мир людей. Освоение этого мира, нового, большого, широкого простора осуществляется через общение: в диалогах и в словесном творчестве (песни Светланы).

И в этом общении позиции дочери и отца в отношении к людям совпадают, например, они бросают букет цветов на телегу встреченной старушке. В других ситуациях опять происходит разделение детского и взрослого взглядов. Внутреннее согласие остается прежним, но при этом отец наблюдает за Светланой со стороны. Девочка ведет себя самостоятельно и решительно. Она защищает маленького Шарика от большого пса, вступает за Саньку Карякина: осуждает за плохой поступок, но находит ему объяснение: не фашист, а «просто дурак». Дураку можно что-то объяснить, его можно простить. Дети ссорятся и мирятся, и в конце следует вывод: «Такая уж игра».

Рассказчик буквально передает детскую речь и не стремится исправлять ошибки. Для него важнее всего, что в мире Светланы нет места вражде. Достаточно поссорившимся друзьям «сцепиться мизинцами, поплювать на землю и сказать: “Ссор, ссор никогда, а мир, мир навсегда”» [18, с. 3], и все проблемы решатся. Грозный пес «Полкан-великан» ей «улыбнулся и вильнул хвостом», – «глаза у Светланы ясные, руки пахнут травой и цветами» [18, с. 3]. Здесь автор прибегает к несобственно-прямой речи: объединяются точки зрения рассказчика и «ужасной собаки». Отец с радостью замечает, что старик сторож «приподнял широченную соломенную шляпу, важно поклонился сначала Светлане, потом уже всем нам», что Санька Карякин приносит его дочке забытые сандалии [18, с. 3].

Для Светланы все «свои». В ее мире есть «досада» и «обида», но нет места злу, хотя оно опосредованно присутствует. Она знает, что есть фашисты, задает «дрогнувшим голосом» вопрос: «Что, уже война?» Однако любопытства здесь гораздо больше, чем страха, это для нее тоже некая игра («пошла искать войну») [18, с. 2]. А когда учение заканчивается, получила от красноармейца «три блестящих желудя» [18, с. 3].

Разделение детской точки зрения и позиции взрослого рассказчика проявляется и в портретных зарисовках: «...рыжеволосая толстая Светлана стояла перед цветами, которые поднимались ей до плеч, и с воодушевлением распевала такую только что сочиненную песню» [18, с. 4]. В этом эпизоде взрослый с юмором воспринимает непосредственное детское творчество и в то же время искренне его одобряет. Игра разными точками зрения (Светлана абсолютно серьезна и исполнена воодушевления) создает комический эффект. Обращаясь к несобственно-прямой речи, автор соединяет два начала: приземленное и лирическое: «Молча и торжественно выслушали эту песню высокие цветы и тихо закивали Светлане своими пышными головками» [18, с. 4].

В трудной ситуации (сцена на болоте) девочка видится герою «маленькой испуганной Светланкой», которая говорит «тоненьким жалобным голосом» [18, с. 4]. И он после легкой растерянности ощущает себя сильным, каким был на войне. В роли взрослого и старшего командует, покрикивает на ребенка, чтобы предостеречь и уберечь от опасности. Прекрасно понимая состояние дочери, не уговаривает не бояться, а приказывает «бить негодных лягушек», через несобственно-прямую речь озвучивает эмоции Светланы.

Позиция взрослого проявляется в разрешении забавной коллизии: четырехлетний обжора, «медвежонок» Федор «тянет из мешка пряники» у гостей. Светлана рассказывает об этом отцу «таинственным шепотом» и при этом явно чувствует себя неловко: она не знает, что нужно делать в таком случае. А отец выступает в роли доброго «сказочного великана»: спасает из крапивы «хитрого Федора» и отдает ему все пряники. Сценка пронизана детским видением ситуации, Светлана не спорит с отцом, только слегка ворчит: «Ишь какой важный ... снял штаны и ходит как барин» [18, с. 5]. Урок проявленной доброты дает неожиданный, но вполне естественный результат. Федор, который даже спасибо не сказал, дарит Светлане котенка.

Движение героев во времени и пространстве продолжается, как отмечено исследователями, в соответствии с фольклорной традицией. В хронотопе рассказа Гайдара и волшебной сказки много общего. Трехчастный нарратив (потеря или недостача, испытания героев и счастливый финал) полностью соответствуют сюжетно-композиционному построению «Голубой чашки». Качество хронотопа у Гайдара, как и в сказке, наглядно связано с нравственными основами бытия. Результа-

том «странствий» героев является обретение счастья. Как и сказочные герои, персонажи Гайдара, все время делали выбор между «плохим» и «хорошим» «далеко» и всегда позитивно разрешали жанровые коллизии, что полностью отвечает специфике волшебной сказки [19]. Создаваемый сказкой идеальный мир – это мир «космос-гармонии» (О. Фрейденберг) [20], единство личного, семейного и природного. Именно такое единство в итоге и достигается в «Голубой чашке».

Герои уходили не особенно далеко и отсутствовали не так уж и долго. Но благодаря приему остранения каждый эпизод, каждая встреча принимают характер «огромных эпических событий» [5]. Локальные топысы: луг, речка, болото, лес – приобретают черты «великанского непостижимого пространства». Поэтому подмосковная дача, куда отец с дочкой возвращаются, приобретает статус Дома, объекта сакрального и мифологизированного. Полная гармония царит и на земле, и в небесах, и в душах персонажей: спелая вишня, луна и звезды, сонный котенок – наступает состояние глубокого душевного умиротворения.

В финале замыкается композиционное кольцо. Черепки чашки, ставшей одной из причин размолвки героев, отброшены носком сапога. Любимая чашка Маруси вовсе не оказалась символом благополучия и семейного уюта. Наоборот, она разбилась «к счастью». Символика заглавия оказывается весьма неоднозначной. Общеизвестно уподобление названия произведения сжатой пружине, которая постепенно распрямляется по мере развития сюжета. Экспликация авторской позиции заключается в рефрене: «Мы не разбивали голубой чашки». А затем следует дополнение, очень важное: «И Маруся ничего не разбивала тоже».

Такое осмысление функции заглавия, как и наши наблюдения за другими художественными особенностями рассказа, позволяет использовать эти материалы и в студенческой аудитории и в практике школьного учителя.

Незаслуженно исключенные из школьных программ в 90-е годы многие произведения детской советской литературы, в том числе и Гайдара, оказались вне поля зрения учителей среднего возраста. Опыт показывает, что нередко приходится встречаться или с предвзятым отношением, или с прямым незнанием.

После бурных дискуссий о личности и творчестве писателя, связанных с изменениями ценностных ориентиров общества, в 2000 годы стало формироваться объективное отношение к творчеству Гайдара, избавленное от несправедливых упрощенных и вульгаризированных оценок, зеркального отражения аналогичных взглядов 30-х годов.

Также материалы проделанного анализа могут найти применение и в деятельности школьных и семейных психологов. Изображение единого мира двух особых, отдельных друг от друга, параллельных пространств – взрослого и детского – в «Голубой чашке» представляет собой и эстетическую, и этическую ценность. Взаимоотноше-

ния отца и маленькой дочери свидетельствуют о полном взаимном понимании. Герой, у которого за плечами тяжелый военный опыт, смог сохранить в себе детскость в том смысле, как это сформулировано в Библии: Будьте как дети, умеете воспринимать мир непосредственно и чисто. Да и обида его на Марусю – это скорее беспокойство, страх потери, нежели «зеленоглазое чудовище» ревности. Общаясь с дочерью, он ни на минуту не забывает о ней (можно быть вдвоем, но порознь; герои же всё время находятся в общении). Мы не видим его озабоченности, сосредоточенной задумчивости, углублённости в себя. Он заинтересован во всем, что происходит, и полностью отдаётся происходящему.

Что же касается девочки, то зачастую детям отказывают в наблюдательности и мудрости (как бы странно это ни звучало), забывая о том, что они всё видят и слышат. Родители являются для неё важными людьми, поэтому всё, что с ними связано так значительно: целостность семейного мира, дома – первостепенна. И вполне ясна и понятна реакция Светланы, которая так непосредственно убеждает отца, что Маруся его любит. «– А когда любят, смотрят не так. Как будто бы сияние озарило голубые Светланкины глаза, вздрогнули опустившиеся ресницы, и милый задумчивый Марусин взгляд упал мне на лицо» [18, с. 5].

Подводя итоги, следует отметить, что возможна весьма эффективная работа с этим произведением А. Гайдара не только в 5 классе, когда дети радостно открыты миру, как Светлана, и анализ его первого, (поверхностного) уровня; и не только попытки [6; 7], но и исследование других словес текста в средних и старших классах, когда становятся понятны причинно-следственные связи событий и явлений. Многоуровневость и многоаспектность, двуадресность гайдаровского рассказа позволяет ему занять достойное место на уроках литературы.

Литература

1. А. Терентьева. «Голубая чашка» // Детская литература. – 1937. – № 5. – С. 27. – Режим доступа: <https://dzen.ru>>... (arch.rgdb.ru). (Дата обращения: 10.08.2023; 24.08.2023).
2. А. Жаворонкова. Ещё о «Голубой чашке» // Детская литература. – 1937. – № 13. – С. 40. – Режим доступа: <https://dzen.ru>>... (arch.rgdb.ru). (Дата обращения: 10.08.2023; 24.08.2023).
3. В. Шкловский. Новый рассказ Гайдара // Детская литература. – 1939. – № 4. – С. 36. – Режим доступа: <https://www.prlib.ru/item> (Дата обращения: 10.08.2023).
4. Л. Кассиль. Чудо Гайдара. – Режим доступа: Libking.ru <https://libking.ru/child-prose/11...> (Дата обращения: 15.08.2023).
5. Дмитрий Быков. СССР – страна, которую придумал Гайдар. Прямая речь. Фонд Егора Гайдара (19 января 2012). Дата обращения: 7 января 2016. Архивировано 26 января 2016 го-

- да. – Режим доступа: Литрес <https://www.litres.ru>chitat-onlayn> (Дата обращения: 10.08.2023).
6. Библиотечный урок. «Голубая чашка». Повесть о доверии и любви. («Голубая чашка» А.П. Гайдара и читательский опыт учащихся 9 класса. Библиотечный урок). – Режим доступа: <https://infourok.ru/bibliotchnyj-urok-golubaya-chashka-5484141.html/> (Дата обращения: 21.08.2023).
 7. Предварительный просмотр: Повесть о доверии и любви. («Голубая чашка» А.П. Гайдара и читательский опыт учащихся 10 класса Урок внеклассного чтения). – Режим доступа: <https://nsportal.ru>2013/08/07>р...> (Дата обращения: 21.08.2023).
 8. Октябрьская Ольга Святославовна. «Мысль семейная» в рассказах А.П. Гайдара «Чук и Гек» и «Голубая чашка». – Режим доступа: <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-4-2> (Дата обращения: 10.08.2023).
 9. Молодой учёный. Научный журнал. Спецвыпуск: Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского Материалы межвузовской научно-практической студенческой конференции «Социально-педагогический потенциал современной литературы для детей и подростков», 22–23 октября 2015 г. – № 22.1 (102.1). – ноябрь 2015. – С. 180–183; 202–206. – Режим доступа: <https://moluch.ru>special>archive> (Дата обращения: 15.08.2023).
 10. Казачок Маргарита Вениаминовна А.П. Гайдар в критике и литературоведении 10.01.01-русская литература. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Волгоград – 2005. – 16 с. – Режим доступа: <https://dspace.kpfu.ru>net> (Дата обращения: 15.08.2023).
 11. Шкловский В. Искусство как приём. – Режим доступа: philolog.petrsu.ru <https://philolog.petrsu.ru>artpass> (Дата обращения: 21.08.2023).
 12. Наталия Николаевна Николина. Рассказчик-ребенок как субъект остранения. – Режим доступа: elar.urfu.ru <https://elar.urfu.ru>bitstream> (Дата обращения: 10.08.2023).
 13. Александра Веселова. Замыслил я побег... Русский журнал (25 мая 2001). Дата обращения: 9 января 2016. Архивировано 5 марта 2016 года. – Режим доступа: old.russ.ru <http://old.russ.ru>krug>razbor> (Дата обращения: 12.08.2023).
 14. Светлана Маслинская. О «детскости» в «Голубой чашке» А. Гайдара. – Режим доступа: http://pushkinskijdom.ru/wp-content/uploads/2023/01/Maslinskaya_Odetskosti-uGajdara.pdf – С. 373. (Дата обращения: 12.08.2023).
 15. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. – Режим доступа: <https://www.booksite.ru>toe>vsk> (Дата обращения: 12.08.2023).
 16. М. М. Бахтин. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. X часть. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/bakhtin/hronotop/hronotop10.html>. (Дата обращения: 15.08.2023).
 17. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_04.php (Дата обращения: 21.08.2023).
 18. Гайдар А.П. Голубая чашка. – Режим доступа: Литрес <https://www.litres.ru>chitat-onlayn> (Дата обращения: 10.08.2023).
 19. Колтухова И.М. Постмодернизм и традиция: трансформация жанра в волшебной сказке Л. Петрушевской. Диссертация на соискание научной степени кандидата филологических наук. – Симферополь, 2007. – С. 61–66.
 20. О. Фрейденберг. Поэтика сюжета и жанра. – Режим доступа: <http://yanko.lib.ru>books>sacra> (Дата обращения: 20.08.2023).

FEATURES OF THE SUBTEXT AND THE DUAL ADDRESS OF GAIDAR'S STORY "THE BLUE CUP"

Sokolova I.G.
Russian State University of Justice

The article examines the role of removal technique expressing the inner world of the characters of A.P. Gaidar's story "The Blue Cup". The author uses this device to create special subtexts and he makes the story dual addressing where the «children's» and «adult» perception of the world form complex semantic connections with all the external simplicity and simplicity of narrative. The view of the world in terms of direct children's perception is combined with the position of an adult narrator. To analyze the behavior of the characters and their values, the features of the chronotope were considered, which in this case is given through the perception of time and space by the characters. The duality of the work is manifested in its multilevel nature, the constant combination and separation of the child's point of view and the position of the adult narrator. The positive resolution of plot collisions by the characters is connected with the moral foundations of being and fully corresponds to the specifics of a folk tale. Finding harmony in the story is expressed in the unity of personal, family and natural. The materials of the analysis can be used in the practice of teaching in secondary and higher schools.

Keywords: Gaidar, removal technique, dual-address, chronotope, subtext.

References

1. Terentyeva A. "The Blue Cup" // Children's literature. – 1937. – No. 5. p. 27. – Access mode: <https://dzen.ru>...> (arch.rgdb.ru). (date of application: 10.08.2023; 24.08.2023).
2. Zhavoronkova A. More about "The Blue Cup" // Children's literature. 1937. – № 13. – p. 40. — Access mode: <https://dzen.ru>...> (arch.rgdb.ru). (date of application: 10.08.2023; 24.08.2023).
3. Shklovsky V. Gaidar's new story // Children's literature. – 1939. – No. 4. p. 36. – Access mode: <https://www.prlib.ru>item> (date of application: 10.08.2023).
4. Kassil L. The miracle of Gaidar. – Access mode: libking.ruhttps://libking.ru>child-prose>11... (date of application: 10.08.2023).
5. Dmitry Bykov. The USSR is a country that Gaidar invented. Direct speech. Egor Gaidar Foundation (January 19, 2012). Accessed: January 7, 2016. Archived on January 26, 2016. – Access mode: Litres <https://www.litres.ru>chitat-onlayn> (date of application: 10.08.2023)
6. Library lesson. "The Blue cup". A tale of trust and love. ("The Blue Cup" by A.P. Gaidar and the reading experience of 9th grade students. Library lesson). – Access mode: <https://infourok.ru/bibliotchnyj-urok-golubaya-chashka-5484141.html/> (date of application: 21.08.2023).
7. Preview: A tale of trust and love. ("The Blue Cup" by A.P. Gaidar and the reading experience of 10th grade students' extracurricular reading lesson). – Access mode: <https://nsportal.ru>2013/08/07>p...> (date of application: 21.08.2023).

8. Oktyabrskaya Olga Svyatoslavovna. "Family thought" in A.P. Gaidar's stories "Chuk and Gek" and "The Blue Cup". – Access mode: <https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-4-2.9> (date of application: 10.08.2023).
9. Young scientist. Scientific journal. Special issue of Arzamas Branch of N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod: Materials of the interuniversity scientific and practical student conference "Socio-pedagogical potential of modern literature for children and teenagers", October 22–23, 2015 – No. 22.1 (102.1). – November 2015. – pp. 180–183: 202–206. – Access mode: <https://moluch.ru>special>archive> (date of application: 15.08.2023).
10. Kazachok Margarita Veniaminovna. Gaidar A.P. in criticism and literary criticism 10.01.01-Russian literature. Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences. Volgograd – 2005. – 16 p. – Access mode: <https://dspace.kpfu.ru>net> (date of application: 15.08.2023).
11. Shklovsky V. Art as a technique. – Access mode: philolog.petr-su.ru <https://philolog.petr-su.ru >artpass> (date of application: 21.08.2023).
12. Nikolina Natalia Nikolaevna. The narrator is a child as a subject of detachment. – Access mode: elar.uifu.ru <https://elar.uifu.ru>bitstream> (date of application: 10.08.2023).
13. Veselova Alexandra. I planned an escape ... Russian magazine (May 25, 2001). Accessed: January 9, 2016. Archived on March 5, 2016. – Access mode: old.russ.ru <http://old.russ.ru>krug>razbor> (date of application: 12.08.2023).
14. Maslinskaya Svetlana. About the "childishness" in "The Blue Cup" by A. Gaidar. – Access mode: DOI 10.31754/4469-2068-6.41 http://pushkinskijdom.ru / wp-content/ uploads/2023/01/ Maslinskaya_Odetskosti-uGajdara.pdf – p. 373. (date of application: 12.08.2023).
15. Bakhtin M. Problems of Dostoevsky's poetics. – Access mode: <https://www.booksite.ru>toe>vsk> (date of application: 12.08.2023).
16. Bakhtin M.M. Forms of time and chronotope in the novel. Essays on historical poetics. X part. Access mode: <http://philolog-os.narod.ru/bakhtin/hronotop/hronotop10.html>. (date of application: 15.08.2023).
17. Lotman Yu.M. The structure of the verse. – Access mode: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_04.php (date of application: 21.08.2023).
18. Gaidar A.P. The Blue cup. – Access mode: [Liters https://www.litres.ru >chitat-onlayn](https://www.litres.ru >chitat-onlayn) (date of application: 10.08.2023).
19. Koltukhova I.M. Postmodernism and tradition: Transformation of the genre in L. Petrushevskaya's Fairy Tale. Dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences. – Simferopol, 2007. – pp. 61–66.
20. Freidenberg O. The poetics of plot and genre. – Access mode: <http://yanko.lib/ru>books>sacra> (date of application: 20.08.2023).

Литературоведческий анализ противопоставления концептов “просто-стихи” и “стихи-поступки”: на примере поэзии Е.А. Евтушенко

Су Ливэй,

преподаватель русского языка Инженерного университета ракетных сил НОАК, докторант Шанхайского университета иностранных языков,
E-mail: suliwei0809@163.com

В 1950–1960-е годы в Советском Союзе «Громкая поэзия» и «Тихая поэзия» соперничали друг с другом о том, должна ли поэзия быть «просто-стихи» или «стихи-поступки». Громкая поэзия» больше ориентирована на содержание, чем на форму поэзии, она более прозрачна и конкретна, сочетает в себе и жизнь, и публицистику, что делает её уникальным ландшафтом в поэтическом мире эпохи Советского Союза, а «Тихая поэзия» – нежная и мягкая, в основном она посвящена природе. При всем различии поэтических стилей, по сути, они оба были продуктами советской социальной среды и соцреалистической литературы, а также их внутренней борьбы. Между ними существует внутренняя связь – они оба опираются на мировоззрение «шестидесятников». Данная статья рассмотрены взгляды литературоведов на эту полемику и даны краткие комментарии к ним.

Ключевые слова: Евтушенко, «Громкая поэзия», «Тихая поэзия», «просто-стихи», «стихи-поступки»

Евгений Александрович Евтушенко (1932–2017), Известный советский поэт, публицист, режиссёр, сценарист и актёр, прославившийся в литературном мире. Он был ярким представителем «поэтов-шестидесятников» и ведущей фигурой «Громкой поэзии». Известность поэта в мире литературы насчитывает более полувека, и отзывы о нём неоднозначны – от тех, кто его превозносит, до тех, кто ставит его на последнее место. Независимо от внешних похвал и критики, Евтушенко всегда стоял на своём и был уникален. Е. Сидров подытожил: « Поэзия Евтушенко-зарифмованная кардиограмма сердцебиения страны» [7].

Посттоталитарная эпоха: «Громкая поэзия» или «Тихая поэзия»?

Когда «Громкая поэзия» только появилась, многие подвергали её сомнению и критике. Их называли «поэты-эстрадники», а их произведения – «эстрадной поэзией» [1].

«Эстрадный» означает «поверхностный», «Громкая поэзия», хотя и были лёгки для восприятия, стремительны и часто популярны, но и стали пустым содержанием. Только после периода доработки художественные идеи поэтов «Громкой поэзии» стали более ясными.

В конце 1960-х годов постепенно складывается «Тихая поэзия», и литературный мир начинает противопоставлять её с «Громкой поэзией». Разница между ними заключается не только в выборе тем, но и в стиле стихотворений. Большинство Громких поэтов в своих произведениях стремились к «чувству реальности», и хотя они ярко демонстрировали «неповторимость личности», им также необходимо было скрывать свою политическую миссию идеологической пропаганды. Однако, если смотреть на прошлое с позиции сегодняшнего дня, то в большинстве стихотворений этого цикла есть «мысли» и «плоть», но нет «души», в результате перед читателем предстает выхолощенная мысль, лишённая жизненной силы и поэтической свободы [8].

В начале 1970-х годов некоторые критики стали пытаться определить стилистические особенности этих двух новых литературных жанров. Если в конце пятидесятых – начале шестидесятых годов «Громкая поэзия» занималась общественно-политической тематикой, то в середине и конце шестидесятых «тихая поэзия» шла прямо к сердцу русского народа, копаясь в самых мягких уголках его национальной истории. Проблема в том, что большинство критиков обращают внимание толь-

ко на мировоззренческие и политические идеи в творчестве «Громкой поэзии», игнорируя их художественные методы и поэтические ценности.

Несмотря на то, что оба жанра имеют свои отличительные стилевые особенности, их роль и значение в развитии литературы поразительно схожи. Во-первых, оба они были итогом советской социальной среды и социалистической реалистической литературы; во-вторых, оба они были неразрывно связаны между собой – в основе их творчества лежало мировоззрение «шестидесятников»: С одной стороны, они были разочарованы и пессимистично оценивали поведение правительства и перспективы общественного развития, с другой – неустанно боролись за очищение своих революционных идеалов, с большим энтузиазмом воспринимали идеи «мирового содружества» и спасения Христа; в итоге на развилке путей поиска решения социальных проблем «шестидесятники» пошли разными путями: одни, такие как Евтушенко, Рождественский, Вознесенский, Бродский на раннем этапе творчества, пытались перестроить жизнь общества; Другие, такие как Ахмадулина, некоторые работы Вознесенского Бродского на позднем этапе творчества, обратились к поиску «искупления» в искусстве; остальные, такие как Рубцов, А. Бередерев, А. Прасолов, предпочли вернуться к природе.

Творческий стиль «шестидесятников» настолько разнообразны и уникальны, что до сих пор их спорно классифицировать простым способом, а так называемые «Громкая» и «Тихая» являются относительными и условными. Так называемые «Громкая поэзия» и «Тихая поэзия» тоже относительны и условны. Однако несомненно, что различные жанры и стили испытывают влияние друг друга и смешиваются между собой.

Громкая поэзия: критика и противоречия

Ещё в 1964 году в Советском Союзе началось обсуждение о пути дальнейшего развития поэзии «Громкой поэзии». В конце 1960-х – начале 1970-х годов эта дискуссия была поднята вновь, причём литераторы пытались определить основной стиль «Громкой поэзии» и уточнить особенности её содержания. При этом существовало множество различных точек зрения, но в целом они делились на три:

В. Огнев считает, что «Громкая поэзия» хотя и была очень плодотворной в последние годы, сейчас переполнена и её репутация подмочена [10]. По мнению Аннинского, настало время создать новую литературную школу («Тихая поэзия») [8], а А. Михайлов утверждал, что в погоне за славой и богатством в «Громкую поэзию» попало группа поэтов, которые практически не имеют отношения к Громкой поэзии, и из-за этих людей нельзя отбрасывать целый жанр» [4].

В ретроспективе взгляды Михайлова представляются более убедительными. Не стоит так скептически относиться к недостаткам «Громкой поэзии», к которой относятся и такие поэты, как Евту-

шенко, Вознесенский, Рождественский и т.д. Читатели сами прекрасно знали, что такое хорошая или плохая поэзия, и признавали только по-настоящему талантливых поэтов. Каждый литературный критик того времени определял «Громкую поэзию», исходя из собственной эстетики, которая в той или иной степени отражала литературную борьбу того времени. Сегодня мы можем оценить и проанализировать художественную ценность литературных произведений школы с более объективной и справедливой точки зрения и понять, почему в то время существовали столь полярные, иногда противоречивые, иногда взаимосогласованные мнения.

Хотя единого мнения нет, критики согласны в том, что «Громкая поэзия» была создана в ответ на резкие социально-политические изменения, поэтому её рождение с «полулитературным» характером, таким образом, «Громкая поэзия» следует определить как историческое литературное явление. Особенности этой поэтической школы, рассчитанной на широкую читательскую аудиторию, придали ей замечательные стилистические черты – огромная количественная риторика в форме, восклицания и вопросы в содержании, призывы и декларации, каждый раз перед аудиторией, либо клянущейся своими идеалами, отстаивающей свою точку зрения, либо толкающей вперед к новаторству. Очевидно, что произведения «Громкой поэзии» не лучше и не хуже любой другой поэзии, созданной в ходе истории и литературы, и что все они достойны анализа и изучения.

Некоторые учёные считают, что риторика является необходимым элементом в поэзии. В.П. Григорьев говорит, что язык поэзии в равной степени «сложный» и «классический» [2]. Хотя ораторское искусство является важной составляющей стилистического процесса в развитии творчества Евтушенко, подход Евтушенко далеко не исчерпывается им.

По мнению Евтушенко, ораторская форма поэтических произведений все теснее связывала поэта с группой читателей, разделявших те же идеи, а эта связь, в свою очередь, способствовала развитию все новых типов ораторской поэзии. Так, например, Рождественский известен своими чисто рационалистическими речами [6]. Поэты других жанров в шестидесятые годы также не стремились использовать в своей поэзии ораторские формы риторики. Например, в лирических стихотворениях Рубцова часто встречается восклицательный тон, но это не влияет на его поэтическую позицию. Тем не менее, ораторская риторика рассматривалась в литературном мире как уникальная характеристика «Громкой поэзии».

Евтушенко: «просто-стихи» или «стихи-поступки»?

Даже в 1980–1990-е годы, когда «Громкая поэзия» уже угасла, Евтушенко не отказался от поэта-исполнителя. Это вызвало ещё более жесткую критику. Евтушенко считает, что просто-стихи су-

ществует, как и стихи – поступки. К сожалению, действия отточенные, хорошо отшлифованные, но запоздалые, совершенно ненужные, не имеющие никакого значения. Те действия, которые являются своевременной поэзией, иногда просто не успеть отшлифовать.

Подобное обвинение несправедливое: в десятилетнем творчестве Евтушенко нередко встречается с «простой поэзией», и даже немало лирических стихов, которые лучше его гражданских стихов, но исследователи и критики единодушно игнорировали это и не исследовали творчество поэта в полной мере. Это связано с тем, что политическая поэзия Евтушенко настолько известна, что эта известность скорее отвлекает внимание от других произведений поэта.

Громкий поэт часто призывал народов к борьбе, и такие декларации постоянно встречаются в стихах Евтушенко:

«Не прятаться, а драться» (ГЭС Братска), «Я хотел бы на всех баррикадах твоих, человечество/драться» («Я хочу»), «Вас призываю / торчащей в завертинках белой трубой/к бою. («Монолог американского поэта»). В конце пятидесятых – начале шестидесятых годов «драка», «бой», «борьба» были наиболее частотными словами в поэтических произведениях «Громкого поэта». Поэзия часто использует возможность исторического события для призыва молодёжи, народа и всего человечества к борьбе, и такие призывы ослабляют внутреннее рассмотрение человека и анализ к сердцу, превращая главного героя поэмы в общий концептуальный образ, изображающий только его внешние черты и поведение.

Литературный мир противостоит «Громкой поэзии» и «Тихой поэзии», споря о том, какой должна быть поэзия, важна ли «цельность литературного искусства» или лучше «раздражить эмоции словами», нужно ли «углубиться в образ» или «работать с серией социальных и текущих событий» [9]. Евтушенко был категорически против простого деления поэзии 1960-х годов на «Громкую» и «Тихую», и в стихотворении «Над могилой Рубцова» он писал: «Есть такой поэт, и всероссийский, и всемирный...». Поэт считает, что «поэзия, как и природа, взаимодополняема, и если в одной вещи не хватает гармонии, то другая её восполнит» [5]. «Тихий поэт» в лице Рубцова не был крайне враждебны «Громкому», а Рубцов и Евтушенко стали близкими друзьями, несмотря на различие литературных взглядов. Успех «Громкой поэзии» на эстраде в какой-то мере помешал «Тихой поэзии» обрести новых читателей, потому что произведения «Тихой поэзии» нужно смаковать и вспоминать снова и снова. Однако это не делает две поэтические школы врагом, напротив, сосуществование «Громкой» и «Тихой» свидетельствует о взаимовлиянии двух очень разных поэтических школ в один и тот же период развития: в их стихах заметны следы времени, они часто переключаются между социальной и природной перспективой при создании своих стихов. Их стихи несут на себе

отпечаток времени, социальная и природная точки зрения в их композициях часто сменяют друг друга, а искры, возникшие в результате столкновения их идей, являются одним из величайших литературных сокровищ истории советской поэзии [11].

Возникновение «Тихой поэзии» является естественным продолжением поэтического развития «Громкой поэзии» в определенной степени. Как бы ни нападали критики на «Громкую поэзию», «Тихая поэзия» не смогла заменить её.

В стихотворении «За молочком» (1967) Евтушенко создаёт образ одинокого шорника, который охраняет мёртвую деревню. Образ, представление о жизни которого сходно с тем, которое создано в известном стихотворении Рубцова «Добрый Филя» (1967), герой живёт в одиночестве в глуши. То, что в произведениях лидеров «Громкой» и «Тихой», имевших совершенно разные идеологические ориентации в искусстве, созданы два чрезвычайно похожих персонажа, это не случайно, ведь и «Громкая» и «Тихая», обе они принадлежат к «Поэтам-шестидесятникам», и их мировоззрение строится на одном и том же фундаменте.

Заключение

Хотя произведения «Громкой поэзии» были присутствия драматизм и перформативность, «Громкий поэт» не ограничился этим, а продолжали обогащать свою поэзию на протяжении десятилетий, используя самые разные творческие приемы. Евтушенко стремился шокировать своего читателя и зрителя, поскольку поэт начинал свою деятельность в период развенчания многих направлений советской мысли, его внимание было сосредоточено скорее на содержании, чем на форме. Для поэта «стихи-поступки» было гораздо важнее «просто-стихи». Именно исходя из этой творческой философии, основной особенностью творчества Евтушенко является то, что большинство стихотворений – простые и разговорные, в них используется меньше слов для передачи максимального смысла, и очень мало метафор, поэтому смысл стихотворений в основном понятен с первого взгляда.

А. Эльяшевич так отзывался о Евтушенко, что поэт не интересуется откусывать больше, чем можно прожевать, находить осмысленные слова, его не волнуют так называемые тонкие метафоры и ловкие деривации в стихах, он предпочитает подавать свои поэтические произведения относительно более драматическими средствами – гиперболой и иронией, подтекстами, гротесками, пропагандой и т.д., но это не значит, что его произведения нереальные фантазии, наоборот, его произведения жизненны и публицистичны, всегда сфокусированы на самых острых общественно-политических событиях [12].

Литература

1. Богомолов Ю. Михаил Калатозов. Искусство. Москва. 1989.

2. Буртин Ю. Власть против литературы. Вопросы литературы. вш. 2., Москва.1994.
3. Вигдорова Ф. Судилище. Огонек, № 49., Москва.1988.
4. Дымшиц А. Стихи о родном крае. Дружба народов, № 2., Москва.1966.
5. Евтушенко Е.А. Собрание сочинений: В 3-х т., Худож. лит. Москва.1983–1984.
6. Евтушенко Е.А. Последняя попытка: Стихотворения из старых и новых тетрадей. Сов. Россия.1990.
7. Евтушенко. Е.А. Не умею прощаться. Стихотворения. Поэмы. Серия: Библиотека всемирной литературы.. Изд. «Э. Москва. 2018.
8. Кожин В. Новое поэтическое поколение. Вопросы литературы.№ 7., Москва.1970.
9. Муравьева И. Как нас отучали от правды. Нева. № 5., Санкт-П.1991.
10. Огнев В. Ответ критика. Вопросы литературы. № 1. Москва.1968.
11. Страшнов С. Камертон: Твардовский и поэты 60–80-х годов. [J]Урал.1990.
12. Эльяшевич А. Лиризм, Экспрессия, Гротеск: О стилевых течениях в литературе.1975.

LITERARY ANALYSIS OF THE OPPOSITION OF THE CONCEPTS “PURE-POETRY” AND “POETRY IN ACTIONS”: ON THE EXAMPLE OF THE POETRY OF E.A. YEVTUSHENKO

Su Liwei

hanghai International Studies University

In the 1950s and 1960s in the Soviet Union, the “Loud poetry” and the “Silent poetry” competed with each other in a heated debate

over whether poetry should be “pure poetry” that is carefully polished, or “poetry in action” that needs to respond to social hotspots instantly. The “Loud poetry” was more concerned with the content of poetry than with its form, and was more transparent and concrete, combining both life and journalism, making it a unique landscape in Soviet-era poetry. The “Silent poetry”, on the other hand, is gentle and soft, and mostly focuses on natural theme. Although their poetic styles are very different, in fact they are both products of the Soviet social environment and socialist realist literature. There is a certain intrinsic connection between the two sides – both are based on the worldview of the “Sixties”. This article takes the poetry of Yevtushenko, a leading figure of the “Loud poetry”, as an example, to summarise the views of literary critics and briefly comment on the debate.

Keywords: Yevtushenko, “Loud poetry”, “Silent poetry”, “pure poetry”, “poetry in action”.

References

1. Bogomolov Y. Mikhail Kalatozov. Art. Moscow.1989.
2. Burtin Y. Power against literature. Literature issues. Moscow.1994.
3. Vigdorova F. Trial. Fire.№ 49. Moscow.1988.
4. Dymshitz A. Poems about the native land. Friendship of nations, No. 2. Moscow.1966.
5. Yevtushenko E.A. Collected Works: In 3 vol. Arts. lit. Moscow.1983–1984.
6. Yevtushenko E.A. The Last Attempt: Poems from Old and New Notebooks. Sov. Russia.1990.
7. Yevtushenko E.A. I don't know how to say goodbye. Poems. Epics. Series: Library of World Literature. From the E. Moscow. 2018.
8. Kozhinov V. New poetic generation. Literature issues.No.7. Moscow.1970.
9. Muravyeva I. How we were weaned from the truth. Neva. № 5. St.-P.1991.
10. Ognev V. Response to the critic.Literature issues.№ 1. Moscow.1968.
11. Strashnov S. Chamberton: Tvardovsky and poets of the 60–80s. Ural.1990.
12. Eliashevich A. Lyricism, Expression, Grotesque: On Style Currents in Literature.1975.

Концепт УЧИТЕЛЬ и средства его вербальной манифестации в повести Ю. Полякова «Работа над ошибками»

Четверикова Ольга Владимировна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: chetverikova_o@mail.ru

Новикова Анастасия Игоревна,

аспирант кафедры иностранных языков и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: koroleva061970@mail.ru

Козлова Галина Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и методики их преподавания, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: kozlova.galin2013@yandex.ru

В сфере нашего внимания находятся средства вербальной манифестации концепта УЧИТЕЛЬ в повести Ю. Полякова «Работа над ошибками» (1985–1986). Исследование базируется на следующей гипотезе: профессиональная деятельность учителя – довольно сложный комплекс духовно-нравственных показателей, физических, социально значимых поступков и действий, что обуславливает возможность изучения социокультурного концепта УЧИТЕЛЬ с позиций когнитивно-дискурсивной парадигмы, позволяет установить и описать средства языкового означивания данного концепта, отражающие в пространстве художественного текста аксиологическую вертикаль смысловой сферы автора как носителя русского языка, как художника слова, т.е. личности элитарной, оказывающей влияние на сознание читателя. Новизна исследования заключается в комплексном когнитивно-дискурсивном описании знаков языка, служащих актуализации содержания и структурных компонентов рассматриваемого концепта как фрагмента, с одной стороны, русской профессиональной картины мира, а с другой – художественной картины мира, созданной творческим воображением писателя, т.е. своеобразной авторской модели действительности, воспроизводящей в образно-художественной форме национально-культурные представления носителей языка о современной школе, об учителе.

Ключевые слова: концепт, когнитивная структура, художественная модель мира, автор, текст, учитель, школа, языковая репрезентация, образ.

Концепт УЧИТЕЛЬ является одним из базовых «перцептивно-когнитивно-аффективных образований» [4] и представляет собой структурную единицу человеческого сознания. Н.Н. Болдырев отмечал, что «именно структурированность сознания обеспечивает нормальную адаптацию и жизнедеятельность человека в окружающем мире, эффективность его вербального общения в социально-бытовой, профессиональной и научной сферах [3, с. 36–37]. Как известно, структура сознания определяется совокупностью индивидуальных переживаний человека, которые коррелируют с его личностью и деятельностью. Сознание сопровождает и контролирует взаимодействие человека с окружающей средой, находясь между воздействующим извне раздражением и соответствующей этому раздражению реакцией [6, с. 267; 15]. Концепт УЧИТЕЛЬ является также и фрагментом профессиональной концептуальной картины мира, так как означает определённое социальное пространство, именуется лица по профессии и, таким образом, включает в себя важную для этноса информацию [13], однако и сегодня данный концепт остаётся наименее изученным филологами. Отметим исследования С.Л. Смысловой, посвященные изучению проблемы вербализацию концепта УЧИТЕЛЬ в педагогическом дискурсе рубежа XIX–XX вв. [10]. Автор диссертации обосновывает теоретическую базу исследования, даёт комплексное описание понятийной, образной и ценностной составляющих концепта УЧИТЕЛЬ посредством анализа знаков языка, объективирующих данный концепт «в профессиональной, дидактической и учебной разновидностях педагогического дискурса рубежа XIX–XX веков» [11, с. 5]. Е.Н. Заречнева на материале словарей, текстов СМИ и исследования обыденного сознания носителей русского языка попыталась установить и описать средства языковой актуализации когнитивных признаков концепта УЧИТЕЛЬ «как фрагмента русской профессиональной картины мира» [5, с. 3].

В статье О.А. Арнаутовой изложены способы вербализации ядерных признаков концептов УЧЕНИЕ, УЧИТЕЛЬ, УЧЕНИК. Автор делает вывод, что данные концепты формируют единое концептуальное пространство; анализ одного из элементов данного пространства способствует раскрытию когнитивных структур других компонентов. «Исследование лексем, репрезентирующих концепты, позволяет выявить ядерные когнитивные признаки изучаемого пространства, закреплённые в русской лингвокультуре» [1, с. 8]. Имеются работы,

направленные на исследование особенностей отражения понятия «учитель» в современном языковом сознании. Так, Л.К. Яковенко анализирует ассоциативные реакции на слово-стимул «учитель», что позволяет рассмотреть статистическую представленность данной лексики в современном дискурсе и выявить особенности её восприятия с аксиологических позиций [14]. Однако почти нет работ, посвященных исследованию концепта УЧИТЕЛЬ на основе анализа художественных текстов. Опыт нашей работы в данном направлении представлен в статье «Средства языкового означивания образа учителя в рассказе Ю.М. Нагибина “Учитель словесности”» [12], в которой описаны средства языковой репрезентации образа учителя на материале художественной прозы.

Изучение понятийного, образного и ценностного компонентов концепта УЧИТЕЛЬ предполагает обязательное обращение к лексикографическим источникам, к контекстуально-стилистическому и дискурсивному анализу, связывающего единицы языка, избранные автором, и ситуации, описываемые в тексте, что, в свою очередь, работает «на смысл» произведения. Понятийный компонент рассматриваемого концепта представлен в толковых словарях. *Учитель* – 1. Тот, кто преподаёт какой-л. учебный предмет в школе; преподаватель. 2. Человек, являющийся высоким авторитетом для кого-л. в какой-л. области, имеющий последователей [9, с. 543]. *Учить* – 1. Передавать кому-л. какие-л. знания, навыки. 2. Быть учителем, заниматься педагогической деятельностью; преподавать. 3. Наставлять, давать советы, указания. 4. Обосновывать, развивать какую-л. мысль, теорию. 5. Повторяя что-л., запоминать, усваивать [9, с. 544]. Таким образом, инвариантная сема приведённых выше лексем следующая: учитель – это тот, кто профессионально занимается педагогической деятельностью, наставляет, советует, имеет своих последователей, являясь для них авторитетом¹. Словарные дефиниции эксплицируют следующие когнитивные признаки концепта УЧИТЕЛЬ, составляющие его ядро: профессия; место обучения, т.е. школа; объект обучения и воспитания – ученик; тот, кто воспитывает и учит – учитель.

В повести Ю. Полякова «Работа над ошибками» понятийное ядро концепта УЧИТЕЛЬ представлено базовой когнитивно-пропозициональной структурой: *субъект* (учитель) – *предикат* (процесс школьного обучения) – *объект воздействия* (ученики). Повествование ведётся от лица А.М. Петрушова – молодого учителя-словесника, благодаря чему можно проследить процесс профессионального становления его и его коллег, а также получить представление о советской школе периода «перестройки». Герой, для которого работа в школе являлась вынужденной мерой (нужен был стабильный заработок после увольнения из газеты. – О.Ч.), старается к своей новой миссии относиться серьёзно, так как он осознаёт ответственность за своих учеников, за те учебные часы, которые ему доверила администрация школы. А.М. Петру-

шов пытается анализировать свой опыт школьного учителя и, будучи верным своим журналистским привычкам, внимательно изучает поведение учителей, сам ход ежедневной работы учебного заведения.

Номинация «учение» в повести Ю. Полякова входит в следующий синонимический ряд: *учение – учёба – учебный процесс – приобщение к сумме знаний*. Образное осмысление учёбы (уроков) представлено в самом первом предложении повести через номинации «война», «победа» «перемирие»: *Учение или, как теперь принято говорить, учёба – это, по-моему, многолетняя изнурительная война между классной доской и школьным окном. Начинается она – как и вторая мировая – 1 сентября, с переменным успехом идёт весь учебный год, и только к маю распахнутое, весеннее окно одерживает прочную победу. Тогда Министерство просвещения объявляет перемирие, продиктованное якобы заботой о детях и в дальнейшем именуемое «каникулами»*. На всём протяжении повести мотив войны прослеживается и в плане структурном, и в смысловом: противостояние «учитель – ученик», «молодое поколение учителей – старшее поколение», «учителя – родители».

Следует отметить, что в контексте «существует соответствие социально-психологических состояний групповых отношений участников их речевым высказываниям» [7, с. 61]. Когнитивные признаки эмоционально-оценочного компонента концепта УЧИТЕЛЬ раскрываются в повести Ю. Полякова через такие показатели, как статус, квалификация, качества характера и интеллекта учителя, тактика его поведения, что разнообразно актуализируются в тексте и служит объективации ценностных ориентиров писателя относительно профессии учителя и самого обучения (*чудо воспитания и обучения*), основу которых составляет, в основном, ирония: *О, закрытая классная дверь! За ней происходит чудо воспитания и обучения, таинственный процесс взаимообогащения учителя и ученика. Если прислушаться к звукам, доносящимся из кабинетов, можно немало узнать о тех, кто, стоя у доски или расхаживая между партами, сеет в пределах школьной программы разумное, доброе, вечное*.

Характеристики личности учителя находят выражение у Ю. Полякова в создании образов разных поколений учителей, работающих в школе, и между этими поколениями нет взаимопонимания, а существует скрытая или явная неприязнь. К числу молодых, неопытных учителей относится Елена Павловна Казанцева, которая «ещё верит, будто в условиях обыкновенной средней школы можно научить немецкому языку». Она, по мнению Петрушова, пока не выработала «громкого командного голоса и пронизывающего педагогического взора», а её воспитывающая интонация никак не вяжется с улыбкой; поэтому внимательные ученики пока «не могут поверить в строгость и непреклонность своей учительницы». Алла

Умечкая, «бледенькая однокурсница» Петрушова, получавшая в вузе свои тройки только потому, что «великодушные преподаватели не хотели омрачать сессию девичьим обмороком», преподаёт литературу, не владея предметом на должном уровне. Но в её голосе, глазах, походке появилась твёрдость, уверенность в себе. Молоденьких учителей начальных классов больше интересуют личные проблемы, но школа мешает осуществлению их мечты поскорее выйти замуж.

Учитель физики Максим Лебедев – интеллигентный, умный, знающий, читающий в оригинале Агату Кристи. Ученики прозвали его «доцентом». Для Лебедева школа – временное пристанище, цель – аспирантура. Он работает спокойно, стараясь не подводить пригласившего его в школу директора, своего однокурсника. Лебедев задумал невозможное: «будучи преподавателем общеобразовательной средней школы, сберечь нервную систему, которая “даётся нам только один раз”». Драка со старшеклассником Кирибеевым поставила точку в педагогической деятельности Лебедева, который считал, что дисциплина в классе не является личным делом учителя: *«Сколько порядка в обществе – столько и в школе!* Таким образом, Ю. Поляков вновь обращается к мотиву войны, интерпретируя её через противостояние учителя и ученика, инфантильной уверенности в своей правоте (учитель) и неуважения к учителю, что и спровоцировало трагичную для обоих «дуэль».

Станислав Фоменко, математик, пришел в школу после института и, минуя множество интриг, поработав рядовым учителем, стал молодым директором, что не понравилось учителям «со стажем», у которых была своя кандидатура – завуч Клара Ивановна Опрятинина. Фоменко – хозяйственник, «организатор наших побед», руководитель. Фоменко-учитель репрезентируется писателем посредством синтаксических конструкций «державно расхаживал по классу», «пристально следил», «строго показал глазами на журнал», «изобразив свирепость». Место своей работы Фоменко определил как сумасшедший дом. Себя он сравнивает с Остапом Бендером по признаку «суметь извернуться»: *...не извернёшься – ничего не будет: ремонта, мебели, наглядных пособий... Ничего! Правда, и разница есть: за Остапом Ибрагимовичем государство не стояло, а за мной стоит и дышит в затылок.*

Молодые учителя ищут себя, видя в школе не храм, а место для временного заработка. Такое отношение к учительскому труду снижает роль педагога в обществе и переносит отношения между наставником и учеником из ранга воспитательных, где учитель является непоколебимым авторитетом, в ранг состязательных, где учитель и ученик борются за уважение и выживание одинаково, независимо от социального статуса. Но если учитель не является в глазах школьника весомой фигурой, то размывается дистанция «учитель – ученик», а она необходима для успешного взаимодействия. Сам Петрушов понимает, что он в шко-

ле человек случайный, педагогического опыта у него нет, но есть желание выстроить отношения с ребятами, каждый из которых – личность; есть желание быть искренним, стремление понять, что такое школа, в чём её задача, кто они, учителя, чем живут, во что верят. Он понимает, что учителям стоит задуматься о «работе над ошибками», своими ошибками, ибо во многом ученики – зеркало своего учителя.

Клан опытных учителей представлен в повести, прежде всего, образом Евдокии Матвеевны Гириной, преподавателя химии. Гиря, так зовут её ученики, сравнивается Петрушовым с пароходом, следующим по точно проложенному курсу: *...мимо тяжело проследовала <...> Гирина; улыбаясь, она раздавала дружественные подзатыльники малышне, по неопытности попавшей в её кильватер.* В кабинете химии почти всегда было беспокойно: «кого-то шумно выгоняли из класса»: *Говоря языком химических терминов, за дверью шла химическая реакция.* Гирина авторитарна, взбалмошна, учеников не любит, требует примитивного послушания, следования «уставу» и от учеников, и от учителей, особенно молодых, к которым относится презрительно-иронично. На её уроках, по словам Ю. Полякова, «идёт гражданская война».

Математик Борис Котик, прекрасный специалист, предпочитает «плыть по течению» и главный источник заработка находит в репетиторстве. Он говорит медленно и тихо, а у его учеников даже смех дисциплинированный. Писатель, создавая образ Котика, сравнивает его с суровым капитаном. Стоя у дверей в класс, он оглядывал каждого ученика, точно матросов, вернувшихся с увольнения: *Пропустив в класс последнего, он медленно и со значением закрыл дверь, словно задраил люк подлодки, отправляющейся в автономное плавание.*

Биолог Полина Викторовна Маневич характеризуется синтаксической конструкцией «тонкая светская женщина». Она «постоянно толкается на приёмах, премьерях, вернисажах, запросто достаёт книги». Нагрузка у Маневич маленькая, но средств, оставленных мужьями после развода, ей хватит надолго. Её больше интересуют наряды старшеклассниц и сплетни в учительской.

Завуч Опрятинина Клара Ивановна характеризуется Ю. Поляковым посредством лексики «грозная». Дискуссии и эксперимент – её слабость; она понимает, что учитель – «это профессия, а не сезонная халтура». Но административная работа, властные нотки в голосе при разговоре с учителями и школьниками, обида, что не получилось занять кресло директора школы, снижают её образ как педагога. Клара Ивановна не поняла вовремя, что «твёрдый стиль руководства – привилегия человека, утверждённого в должности».

Анализ языкового материала показал, что образ школы представлен в повести через когнитивные (мыслительные) структуры (далее – КС) «несвобода», «принуждение», «страх наказания». КС

«несвобода» репрезентирована в тексте номинациями «окно», «раскрепощение», предикатом «отмобилизовать», синтаксическими конструкциями «срок обучения», «железобетонный забор школьной программы». Лексема «окно» в контексте означает законный мир, яркий и свободный, но временно недоступный как ученику, так и учителю, ибо идёт процесс обучения, который назван писателем «многолетней изнурительной войной между классной доской и школьным окном», куда то и дело поворачиваются головы учеников, вызывая недовольство учителей. Автор с горькой иронией замечает: *...когда-нибудь будут строить школы без окон, а вместо застеклённых рам установят дополнительные доски и даже дисплеи. Тогда срок обучения сократится раза в два, в полтора – уж точно! Представляете, какая народохозяйственная выгода!* Окно для строго учителя – то же самое, что для пограничников контрольно-следовая полоса: совершенно нарушение границы, т.е. школьных запретов. Не является свободным и учитель, который тоже живёт по звонку (*Звонок давно отмобилизовал учителей на шестой урок...*) и обязан выдать материал на уроке, строго следуя школьной программе, выход за рамки которой может себе позволить не каждый учитель: *С ребятами мы договорились так: они образцово себя ведут на уроках, прилежно готовят домашние задания, а я в меру сил даю им возможность заглянуть за железобетонный забор школьной программы. Однажды я им рассказал о потерянном романе Николая Пустырёва; Окрылённые победой над тёмными силами школьной программы, ребята переписывали задание в дневники. Радость для всех участников учебного процесса – перемена, образ которой репрезентирован в тексте метафорическими конструкциями с оценочным значением – «бикфордов шур урока догорел», «взрыв школьного звонка», «ворвалась перемена без берегов», «ураган свободы», «раскрепощение»: *В этот миг бикфордов шнур урока догорел, раздался дребезжащий взрыв школьного звонка; Звонок для учителя! – вполне сурово крикнула Елена Павловна, но ураган свободы не остановить.**

КС «принуждение» эксплицировано в тексте синтаксическими конструкциями «вредная привычка», «безнадёжное дело». Преподаватель математики Котик Борис Евсеевич, считающий труд школьного учителя «безнадёжным делом», говорит Петрушовой: *Школа – это вредная привычка, в которой со временем находишь удовольствие.* Максим Лебедев, физик, уверен, что «нормальный человек в школе не выживет», ибо в ней выживают «простейшие, типа Гири», которая, умея использовать своё служебное положение, редкий день уходит домой без букета или коробки конфет. Учитель биологии Маневич Полина Викторовна, на уроках которой всегда «оловянная скукотища», ибо она говорит о своём, а ученики думают о своём, считает, что педагогика – это подёщица. КС «принуждение» репрезентирована также номинациями «роно» и «армия». Каждый день в школу

из роно поступает множество разных поручений и указаний, выполнение которых потребует наличия специальных работников, свободных от проведения уроков: *...чтобы выполнить все эти распоряжения, нужно создать ещё один педагогический коллектив во главе с директором, коллектив, свободный от преподавательской работы. Представьте себе две армии: одна воюет, а другая выполняет распоряжения командиров и начальников. И все довольны.* В этих словах А.М. Петрушова означен смысл 'школа – это война'.

КС «страх наказания» объективирована синтаксическими конструкциями «нагрянет проверка», «невольно поёжиться», «заведующий роно»: *Дети с гиканьем влетали в школу и резко осаживали: вдоль вешалок прохаживалась грозная Клара Ивановна. – У нас в гостях заведующий роно! – значительно сообщила она. – Будет сидеть на уроках? – Не предупреждали. Пока он у директора; Во время урока в класс заглянул заведующий роно, эскортируемый Стасем и Кларой Ивановной. Шумилин сделал успокаивающий жест: мол, не надо беспокоиться – и, молча кивая, слушал доверительный шёпот Фоменко. Они были похожи на врачей, совершающих утренний обход и скорбно задержавшихся возле койки безнадёжного больного.* Учитель боится «оказаться осуждённым» за незаполненный журнал, за выставленные двойки, которые снижают показатели по успеваемости, боится предстоящей проверочной работы по предмету, и этот страх репрезентирован в тексте конструкцией «на смерть перепуганные учителя». Более того, учителя и сами привыкли «стращать» своих учеников: *У шестого класса сегодня самостоятельная работа – генеральная репетиция перед городским изложением, которым на смерть перепуганные учителя стращают учеников, а те давно уже поняли, что если кто и боится «двоек», то это сами же преподаватели.* Одним из способов воздействия на учеников, нарушающих дисциплину, являются взгляд и голос учителя, что объективировано в тексте следующими синтаксическими конструкциями: «изобразив свирепость», «пришлось прикрикнуть», «концентрированная строгость», «профессионально намурился», «строго посмотрела», «оборвал недовоенные речи» и др.: *Алла соблюдала полное спокойствие среди разбушевавшихся учеников, и только её <...> глаза время от времени вспыхивали концентрированной строгостью и пригвозждали к месту особенно разбездобразничавшегося ребёнка.* Таким образом, в школе культивируется страх наказания, которому подвержены как ученики, так и учителя.

Непрочность общественного положения учителя, отсутствие в нём духовно-нравственного стержня приводит к возникновению непростительных педагогических ошибок, работа над исправлением которых начинается слишком поздно. Беда школы – конфликт личного и профессионального. Озабоченный своими проблемами, тонуший в будничной рутине, уставший от безденежья и личной

неустроенности, учитель всё больше отдаляется от ученика, не знает его радостей и бед. В разговоре с Петрушовым Котик рисует собирательный образ современного им педагога, и ключевым словом является лексема «неудачник»: *Иные родители считают учителей неудачниками, не наследшими в жизни место получше, – и детям своим внушают... Мы с вами педагогический авторитет холим, а дома дети слышат, что учителя – злобные, невежественные, коварные существа... Конечно, хороших людей больше, чем плохих, но почему-то именно хороших всегда не хватает, особенно в школе.* Ю. Поляков не делает оптимистичных прогнозов о будущем школы.

Положительным персонажем повести выступает Николай Иванович Пустырёв – учитель словесности начала XX века, совместивший в себе лучшие человеческие и профессиональные качества и написавший роман, который был отмечен М.А. Булгаковым. Роман утерян. Пустырёв погиб на фронте. Петрушов начинает собственное расследование и подключает к нему учеников. Человек слова и чести, достойный гражданин и настоящий педагог, Пустырёв стал для Петрушова профессиональным и жизненным идеалом. Но расследования в архивах, беседы с людьми, знавшими Пустырёва, указывают на то, что учитель старой закалки исчез бесследно; с ним ушли и его труды. В повести Ю. Полякова образ учителя связывается с понятием эпохи. Педагог является заложником общественных бюрократических процессов, оказавших влияние на ход истории государства и на его граждан.

Результаты исследования концепта УЧИТЕЛЬ, интерпретированного в повести Ю. Полякова «Работа над ошибками», показали, что в тексте наблюдается расширение содержания рассматриваемого концепта благодаря развёртыванию его понятийного, ассоциативного и эмоционально-оценочных компонентов.

Литература

1. Арнаутова, О.А. Реализация ядра концептуального пространства «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИЕ – УЧЕНИК» в русской лингвокультуре // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск. Раздел I. Проблемы современной филологии. – 2011. – С. 8–17.
2. Болдырев, Н.Н. О метаязыке когнитивной лингвистики // Когнитивные исследования языка. 2011. Вып. IX. – С. 23–32.
3. Болдырев, Н.Н. Язык и структура сознания // Когнитивные исследования языка. 2016. Выпуск XXIV. Личность. Язык. Сознание. – С. 35–48.
4. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
5. Заречнова, Е.Н. Социокультурный концепт «УЧИТЕЛЬ»: когнитивно-дискурсивное исследование: Автореф. дисс. ...канд. филол. наук. – Барнаул, 2009. – 21 с.
6. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс, 1994. – 574 с.
7. Мыскин, С.В. Структура и содержание профессионального общения // Вопросы психолингвистики. – 2020. – № 1 (43). – С. 54–63.
8. Поляков, Ю.М. Работа над ошибками // Собр. соч.: В 4 т. Т. 1: Повести. – М.: Молодая гвардия, 2001. – С. 203–304.
9. Словарь русского языка в 4-х томах (МАС). Т. IV. – М.: Русский язык, 1988. – 800 с.
10. Смыслова, С.Л. Синонимическая парадигма как средство репрезентации концепта «учитель» (на материале «Антологии педагогической мысли XIX–XX вв.». // Русский язык и методика его преподавания: традиции и современность // Материалы Всероссийской научно-практ. конф. В 2 ч. Часть 2. Тюмень: ТюмГУ, 2006. – С. 39–44.
11. Смыслова, С.Л. Концепт «УЧИТЕЛЬ» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX–XX веков: Автореф. дисс. ...канд. филол. наук. – Тюмень, 2007. – 23 с.
12. Четверикова, О.В., Королева, А.И. Средства языкового означивания образа учителя в рассказе Ю.М. Нагибина «Учитель словесности» // Слово и текст: теория и практика коммуникации: сб. научно-методических трудов / Под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. О.В. Четвериковой. – Вып. 14. – Армавир: РИО АГПУ, 2021. – С. 259–265.
13. Шайхиева, Т.Н. Образ преподавателя в испанском языковом сознании // Вопросы психолингвистики. – 2017. – № 2 (32). – С. 168–187.
14. Яковенко, Л.К. Учитель: Всего 100 текстов // PHILOLOGY. – 2021. – № 3 (33). – С. 26–30.
15. Fauconnier, G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

THE CONCEPT OF THE TEACHER AND THE MEANS OF HIS VERBAL MANIFESTATION IN THE STORY OF YU. POLYAKOV «WORK ON MISTAKES»

Chetverikova O.V., Novikova A.I., Kozlova G.A.
Armavir State Pedagogical University

In the sphere of our attention are the means of verbal manifestation of the concept of the TEACHER in the story of Yu. Polyakov «Work on mistakes» (1985–1986). The research is based on the following hypothesis: the professional activity of a teacher is a rather complex complex of spiritual and moral indicators, physical, socially significant actions and actions, which makes it possible to study the socio-cultural concept of a TEACHER from the standpoint of a cognitive-discursive paradigm, allows us to establish and describe the means of linguistic signification of this concept, reflecting the axiological the vertical of the semantic sphere of the author as a native speaker of the Russian language, as an artist of the word, i.e. an elite personality that influences the reader's consciousness. The novelty of the research lies in the complex cognitive-discursive description of language signs that serve to actualize the content and structural components of the concept under consideration as a fragment, on the one hand, of the Russian professional picture and on the other – an artistic picture of the world created by the creative image of the writer, i.e. a kind of author's model of reality, reproducing in figurative and artistic form the national and cultural representations of native speakers about a modern school, about a teacher.

Keywords: concept, cognitive structure, artistic model of the world, author, text, teacher, school, language representation, image.

References

1. Arnautova, O.A. Realization of the core of the conceptual space «TEACHER – TEACHER – STUDENT» in Russian linguoculture // Izvestiya SFU. Technical sciences. Thematic issue. Section I. Problems of modern philology. – 2011. – Pp. 8–17.
2. Boldyrev, N.N. On the metalanguage of cognitive linguistics// Cognitive language studies. 2011. Issue IX. – Pp. 23–32.
3. Boldyrev, N.N. Language and the structure of consciousness // Cognitive studies of language. 2016. Issue XXIV. Personality. Language. Consciousness. – Pp. 35–48.
4. Zalevskaya, A.A. Psycholinguistic research. Word. Text: Selected works. – M.: Gnosis, 2005. – 543 p.
5. Zarechnova, E.N. Socio-cultural concept of «TEACHER»: cognitive-discursive research: Abstract. diss...Candidate of Philology. sciences. – Barnaul, 2009. – 21 p.
6. Brief philosophical encyclopedia. – M.: Progress, 1994. – 574 p.
7. Myskin, S.V. Structure and content of professional communication // Questions of psycholinguistics. – 2020. – № 1 (43). – Pp. 54–63.
8. Polyakov, Yu.M. Work on mistakes // Collected works: In 4 vols. Vol.1: Novellas. – M.: Molodaya gvardiya, 2001. – Pp. 203–304.
9. Russian Russian Dictionary in 4 volumes (MAS). Vol. IV. – Moscow: Russkiy yazyk, 1988. – 800 p.
10. Smyslova, S.L. Synonymic paradigm as a means of representing the concept of «teacher» (based on the material of the «Anthology of pedagogical thought of the XIX–XX centuries»)// Russian language and its teaching methods: traditions and modernity // Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. In 2 hours Part 2. Tyumen: TSU, 2006. – Pp. 39–44.
11. Smyslova, S.L. The concept of «TEACHER» in the Russian pedagogical discourse of the turn of the XIX–XX centuries: Abstract. diss. ...Candidate of Philology. sciences. –Tyumen, 2007. – 23 p.
12. Chetverikova, O.V., Koroleva, A.I. Means of linguistic signification of the teacher's image in the story of Y.M. Nagibin «The Teacher of literature» // Word and text: theory and practice of communication: collection of scientific and methodological works / Under the general editorship of Dr. Philol. sciences, prof. O.V. Chetverikova. – Vol. 14. – Armavir: RIO AGPU, 2021. – Pp. 259–265.
13. Shaikhieva, T.N. The image of a teacher in the Spanish language consciousness" // Questions of psycholinguistics. – 2017. – № 2 (32). – Pp. 168–187.
14. Yakovenko, L.K. Teacher: 100 texts in total // PHILOLOGY. – 2021. – № 3 (33). – Pp. 26–30.
15. Fauconnier, G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Когнитивно-семантическое исследование эмотивных слов «радость», «восторг», «счастье»

Чжоу Синь,

магистрант, Хэйлунцзянский университет

E-mail: 1573644950@qq.com

В статье представлены результаты анализа, целью которого было установить когнитивные и семантические характеристики таких эмотивных слов, как «радость», «восторг», «счастье» в их проявление в реальных коммуникативных ситуациях. Установлено, что сочетание когнитивного и семантического подходов при изучении эмотивных слов позволяет определить коммуникативно релевантное значение эмотивных слов, что дает возможность описать культурную эпистемологию, социально передаваемую, дискурсивно сформулированную модель, в свете которой опыт и идентичности подвергаются рефлексивному анализу и оценке. Автор приходит к выводу, что все атрибуты радости, восторга и счастья включают в себя набор социально передаваемых культурных предположений и реализуются в конкретных дискурсивных моделях социального взаимодействия. Счастье можно рассматривать как относительно стабильное и статичное проявление эмоционального состояния.

Ключевые слова: когнитивное значение, семантическое значение, эмотивное слово, «эмоциональная метафора».

Введение

Использование когнитивных подходов позволит установить четкую связь между тем, как эмоции воспринимаются в повседневной жизни, и тем, как они исследуются с точки зрения психолингвистики. Когнитивные исследователи сосредотачивают свое внимание на том, как возникают эмоции, когда события или другие люди влияют на проблемы, и на том, как эмоции влияют на такие процессы, как мышление, память и внимание. В настоящее время продолжают плодотворно развиваться три репрезентативные когнитивные теории эмоций: теория готовности к действию, теория основного аффекта и коммуникативная теория. Семантический же подход позволит дать ответ на вопрос, где находится граница между той или иной эмоцией и какое содержание вкладывается в сам номинат-эмотив. Представляется, что такой симбиотический подход к исследованию эмотивных слов позволит описать то, как эмоции структурируют социальные отношения, как они проявляются в тех или иных коммуникативных ситуациях и, какую роль они играют при достижении цели речевого взаимодействия. Актуальность данного исследования определяется современным социальным запросом и векторами развития современной филологии, когда во главу угла ставится человек, что соответствует принципам реализации антропоцентрического подхода. Изучение «эмотивной метафоры» с точки зрения когнитивно-семантического аспекта позволит установить взаимосвязь между эмотивом-номинантом и его функциональной ролью в реальной ситуации речевого взаимодействия. Цель статьи – установить когнитивные и семантические характеристики таких эмотивных слов, как «радость», «восторг», «счастье» в их проявление в реальных коммуникативных ситуациях. Методы: когнитивный анализ, семантический анализ, систематизация, обобщение, дискурсивный анализ, интерпретация. Практическая значимость данного исследования состоит в том, что его результаты могут служить основой для интерпретации психолингвистами эмотивного поведения участников речевой ситуации с учетом их коммуникативных интенций. Научная новизна статьи заключается в комплексном подходе к изучению когнитивно-семантических параметров таких эмотивных слов, как «радость», «восторг», «счастье» при их использовании в реальных речевых ситуациях.

Постановка проблемы

Тенденция последних лет такова, что эмоции всё чаще становятся объектом изучения различных дисциплин, в том числе лингвистики, что привело

к возникновению отдельной отрасли научного познания – эмотивной лингвистики. В настоящее время среди языковедов идут интенсивные дебаты по поводу определений эмоций, о том, каковы лучшие критерии для их описания и даже о том, являются ли эмоции реальными психологическими состояниями. Когнитивные подходы, основанные на изучении организации разума сознательных и бессознательных знаний, предлагают проясняющую перспективу, поскольку они фокусируются на фундаментальных вопросах того, как возникают эмоции и каковы их последствия. Тем не менее, до настоящего времени нет единого подхода к описанию слов-номинантов эмоций с точки зрения их когнитивно-семантических параметров в комплексе.

Существующие когнитивные подходы постулируют, что эмоции важны, потому что они связывают внешние события и других людей с внутренними проблемами отдельного человека. Принцип этих подходов заключается в том, что эмоция – это ценностное суждение, например, что определенное событие важно, что приятно быть с определенным человеком или что конкретная проблема является животрепещущей [1, с. 25]. При постулировании того факта, что эмоция – это не просто физическое явление, как, например, чихание, а это – оценка, исследователи, тем не менее, не сформировали единую концепцию когнитивно-семантического описания данного явления. Предполагается, что наличие подобной концепции будет иметь решающее значение, поскольку в мире, который не полностью предсказуем [2, с. 41], оценка значимости повседневных событий и людей, с которыми человек взаимодействует, делает эмоции главенствующими в жизни.

Материалы и методы

Самая давняя когнитивная теория эмоций, находящаяся в стадии активной разработки, – это теория Н. Фриды о готовности к действию [7]. Автор утверждает, что эмоции состоят из элементов, которые сами по себе не являются эмоциями. Для компонентной теории это пары стимул-реакция; для Н. Фриды это так называемые «ур-эмоции», состояния готовности к определенным видам действий [7], каждое из которых отдает приоритет определенной цели. Н. Фрида постулирует, что оценка дает приятное или неприятное, с ее тенденцией приближаться или избегать. Состояния готовности обладают мотивационными свойствами. Они придают срочность установления, поддержания или изменения отношений человека с событием или человеком, вызвавшим эмоцию, посредством действия, направленного на достижение цели мотивационного состояния. Различные состояния готовности к действию преследуют разные цели, обусловленные оценкой того, какие аспекты события, вызвавшего эмоцию, следует усилить или ослабить. Например, в радости цель состоит в том, чтобы повысить вовлеченность в текущую ситуацию. Испытывая чувство радости, человек стремится поддержать то состояние или си-

туацию, наличие которых способствовало возникновению данной эмоции. Такая когнитивная трактовка радости соотносится с ее семантическим значением, которое обладает исключительно положительными коннотациями: веселье, наслаждение; состояние удовлетворения, веселое настроение; ощущение большого душевного удовлетворения [6].

Обращение к реальным коммуникативным ситуациям показывает, что радость – это не статичное состояние, а динамичное, оно тесно связано с другими действиями, которые и служит причиной возникновения этого эмоционального состояния:

Опыт потока и радость от его переживания в немалой степени способствуют возникновению мотивации переживания этого опыта и в дальнейшем (А.Е. Войскунский, О.В. Смылова. Роль мотивации «потока» в развитии компетентности хакера // «Вопросы психологии», 2003).

«Ирина», – поняла Анна, и в ней толкнулась радость (Токарева Виктория. Своя правда // «Новый Мир», 2002).

В примерах выше радость является следствием осознания или действия, которое имеет позитивно окрашенный вектор. Высшая форма проявления радости – это восторг, семантическое значение которого: необыкновенное чувство радости, упоение; подъем радостных чувств [6].

В отличие от радости восторг характеризуется меньшей динамикой, это больше статичное эмоциональное состояние, которое довольно быстро проходит:

Методы разные, а суть одна – восторг перед собственной исключительностью (Василий Гроссман. Жизнь и судьба, ч. 1 (1960))

Грушницкий, увидав меня издали, подошел ко мне: какой-то смешной восторг блистал в его глазах (М.Ю. Лермонтов. Герой нашего времени (1839–1841)).

Н. Фрида широко варьировал свои подходы к анализу и применительно к теме данного исследования его интерпретация позволит ответить на вопрос: какие события должны произойти, чтобы человек, испытывающий состояние радости, начал испытывать эмоцию восторга. По его мнению, эмоция – это не состояние, а процесс, и познание может регулировать каждую из его фаз [7]. Эмоция может подготовить ко многим видам действий, как индивидуальных, так и социальных.

Теория основного аффекта постулирует две стадии возникновения эмоции. Первый связан с возбуждением (с дополнительным аспектом удовольствия и неудовольствия), а второй – с социальным построением [3]. В рассматриваемых нами примерах радость может быть отправной точкой (начальной эмоцией), в восторг – конечным результатом:

Но еще важнее – теннис принес ей радость внимания и похвал окружающих, которые совершенно необходимы девушке, особенно некрасивой (Александр Солженицын. В круге первом, т. 1, гл. 26–51 (1968) // «Новый Мир», 1990).

В данном примере радость понимается как начальное состояние чувства удовлетворения, которое может перерасти во что-то большее.

Восторг был повсеместным и на самом высоком уровне (Ю. Лепский. В поисках Бродского // «Дальний Восток», 2019).

Восторг же в примере выше является апогеем той ситуации, которая привела к возникновению данного эмоционального состояния, т.е. интенция дальнейшей трансформации этого чувства отсутствует.

Счастье же рассматривается как относительно стабильное и статичное проявление эмоционального состояния. В самом общем понимании «счастье» означает ценность, которая одновременно является конечной (т.е. не является средством достижения какой-то другой цели) и высшей в своем классе (т.е. самой желательной, выше которой нет других конечных целей). Счастье как ценность предполагает рефлексивную оценку и классификацию опыта, чтобы определить, можно ли считать данный образец проявлением счастья. При этом само счастье прототипически понимается как нечто, что можно почувствовать или пережить внутри своей субъективной реальности. Например, оно может быть связано с определенными видами относительно продолжительных субъективных состояний, таких как чувство радости или восторга. Счастье само по себе является опытом, но его корни лежат в других переживаниях.

В этой статье принимается точка зрения, что любая концепция «счастья» представляет собой, прежде всего, культурную эпистемологию, социально передаваемую, дискурсивно сформулированную модель, в свете которой опыт и идентичности подвергаются рефлексивному анализу и оценке [9]. То есть счастье можно понять как дискурсивную конструкцию, поскольку одной только семантики лексики, связанной со счастьем, недостаточно для точного понимания того, как такие термины дифференцированно используются в реальных процессах интерпретации и оценки.

Как и оценка, социальное конструирование имеет давнюю историю в когнитивных подходах к эмоциям. Следуя этому подходу, основной аффект вызывает переживание построенного эмоционального эпизода из социальных обычаев и культурных представлений как прототип гнева, страха и тому подобного. Прототип эмоции включает в себя событие, восприятие его основного аффективного качества, приписывание эмоции объекту, продолжающуюся оценку объекта и действие, направленное на объект. Интуиция, лежащая в основе теории основного аффекта, заключается в том, что, хотя люди говорят о таких эмоциях, как радость, восторг, счастье, эти состояния не являются отдельными и не являются эволюционными универсалиями. Будучи прототипами, они пересекаются.

Внимания заслуживает также коммуникативная теория изучения слов-эмотивов. В рамках этого подхода постулируется, что эмоции – это ком-

муникации внутри мозга и между людьми [9]. Исследователи убеждены, что отдельные базовые эмоции развились у социальных млекопитающих в результате адаптации [9]. Быстрая оценка ситуации по отношению к текущим целям распадается на небольшое количество общих событий, таких как успешный ход действий, потери, разочарования и опасности. Оценки являются когнитивными, хотя и не обязательно сознательными. Это сигналы, которые переводят тело и разум в режимы, сформированные эволюцией и индивидуальным опытом, чтобы побудить человека к определенным действиям, соответствующим общему событию, и придать этим действиям безотлагательность. Оценки могут происходить в любом месте иерархии мозговых процессов. Эмоциональные сигналы и пропозициональное содержание их оценок представляют собой отдельные коммуникации в мозге. Эмоциональные сигналы являются базовыми в смысле эволюционных адаптаций, хотя это предположение оспаривается [9]. Поскольку базовые эмоции не имеют пропозиционального содержания, их последствия в сознании представляют собой переживания без осознания их причин. Однако они обычно сопровождаются осознанием содержания высказываний, их причин и объектов, на которые они направлены. Некоторые базовые эмоции – счастье, печаль, гнев и страх – могут возникать без объекта, но у других обязательно есть объекты; к ним относятся любовь и ненависть, а также отвращение, которое может быть направлено на объекты или людей [7].

В любом случае вышеописанные эмоции, как и слова-номинаты, обозначающие их находят отражение в языке. Язык – это специфическая форма культуры и уникальный инструмент социального взаимодействия, включающий в себя как систему лексико-грамматических форм, так и набор дискурсивных практик, в которых эти формы используются как часть значимой социокультурной деятельности, например жанры письма.

Важно отметить, что язык можно использовать для моделирования других способов опыта в очень явных и структурированных терминах. Более конкретно, язык дает людям возможность представлять опыт, используя аргументы для обозначения сущностей в некотором мире опыта и предикаты для характеристики или классификации свойств или отношений между этими сущностями. Хотя предложения организуют опыт в структурированные представления, они также индексно связывают эти представления с речевым событием и говорящими субъектами (например, дейктически или модально). Каждая лингвистическая формулировка по-разному интерпретирует свой объект, избирательно артикулируя его с определенной точки зрения. Например, следующие примеры включают существительное «счастье» в качестве аргумента, но представляют его совершенно по-разному.

Какое это счастье – стоять впереди всех и петь... (Токарева Виктория. Своя правда // «Новый Мир», 2002)

Это все семейное счастье, легкое, ненатужденное, их избранность и близость, безграничность доверия. (Л. Улицкая. Казус Кукоцкого [Путешествие в седьмую сторону света] // «Новый Мир», 2000).

Жизнь научила Алешу Коренева, что принимать за счастье; в ту ночь, растворившись в байкальской игре и неге, где воедино и мощно сошлись земное и небесное, он был счастлив (В.Г. Распутин. Новая профессия (1998)).

Первые два примера формулируют описание конкретного прошлого события или временных рамок, тогда как третий пример представляет собой обобщенное определение того, что представляет собой счастье. В первом примере счастье предстает как чувственное состояние человека, которое было вызвано внешними обстоятельствами, оно возникает у людей без их активных усилий или даже без осознания ими точных причин. Также из формулировки следует, что состояние счастья более или менее преходяще и может исчезнуть так же, как и появилось, т.е. если объект перестанет стоять впереди всех, то чувство счастья также пройдет. Второй же пример, напротив, подразумевает, что состояние счастья относительно постоянно и все еще продолжается в момент разговора. Здесь состояние счастья является результатом рефлексивных действий писателя. Счастье представляется как результат самоиндуцированной связи между аффективно-мотивационными ценностями и долгосрочными социально-интенциональными ценностями (семья).

Примечательно, что в отличие от первых двух примеров третий пример представляет собой нормативное обобщение того, в чем, по мнению писателя, состоит счастье. Вместо описания прошлого опыта пишущего субъекта оно обязывает писателя занять эпистемическую и оценочную позицию. Как и во втором примере, он формулирует счастье как самодостижимое состояние, приобретаемый навык и как особый вид взаимосвязи между эмоциональными установками и биографическими фактами. В отличие от первого примера, счастье здесь выступает именно как способность самоконтроля своих эмоциональных состояний. Из примеров мы можем видеть, что лингвистические репрезентации функционируют как главная метакультурная сила, поскольку их можно использовать для того, чтобы сделать конкретные культурные предположения явными, а также оценить и пере моделировать их в аналитических терминах – и в бесконечном количестве и различными способами.

Результаты исследования

Лингвистические формулировки эмотивно-номинантов «радость», «восторг», «счастье» – это не просто инструмент описательного представления. Их использование во многом связано с социальным статусом и идентичностью. Публичное озвучивание конкретной формулировки влечет за со-

бой или проецирует обязательство, с точки зрения которого действия человека могут быть оценены участниками коммуникативной ситуации. Язык, наделенный репрезентативной и умозаключительной структурой, обеспечивает специфическую форму теоретической деятельности и дискурсивной рациональности. Это делает возможными аналитические рассуждения и субъективные размышления о мире. С помощью эмотивно-номинантов можно формулировать, обосновывать и провозглашать идеологические и эпистемологические позиции. Эта способность особенно важна для понимания когнитивной и семантической природы изучаемых эмотивно-номинантов, поскольку именно через такие позиции ценностные концепции радости, восторга и счастья, и социальные позиции, которые они влекут за собой, становятся явно согласованными.

Заключение

Существуют разные теории описания проявлений чувственного состояния в языке и слов-номинантов эмоций. Теория готовности к действию исходит из того, что эмоция тесно связана с оценкой и именно субъективное восприятие человеком той или иной ситуации побуждает его к дальнейшим действиям, как вербальным, так и невербальным. Теория основного аффекта постулирует две стадии возникновения эмоции. Первый связан с возбуждением (с дополнительным аспектом удовольствия и неудовольствия), а второй – с социальным построением. Восторг является апогеем той ситуации, которая привела к возникновению данного эмоционального состояния, т.е. интенция дальнейшей трансформации этого чувства отсутствует. Счастье же рассматривается как относительно стабильное и статичное проявление эмоционального состояния. Счастье понимается как дискурсивная конструкция, поскольку одной только семантики лексики, связанной со счастьем, недостаточно для точного понимания того, как такие термины дифференцированно используются в реальных процессах интерпретации и оценки.

Литература

1. Багдасарова Н.А. Лексическое выражение эмоций в контексте разных культур: 10.02.19 «Теория языка»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Надежда Анатольевна Багдасарова; Воронежский государственный университет. – Москва, 2004. – 205 с.
2. Баженова И.С. Обозначения эмоций в художественном тексте: Прагматический аспект: 10.02.19. «Теория языка»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Ирина Сергеевна Баженова; Московский орден Дружбы народов государственный лингвистический университет. – М., 2004. – 418 с.

3. Ионова С.В. Лингвистика эмоций: основные проблемы, результаты и перспективы // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности. Волгоград: ЦРП «Центр», 2003. – С. 6–19.
4. Литвина А.С. Изучение эмоций человека в различных областях науки // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 3 (22). – С. 21–23.
5. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
6. Шведова Н.Ю. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений; РАН. Институт русского языка. – М.: Азбуковник, 1998. – 720 с.
7. Frijda N.H. The Laws of Emotion, Erlbaum, 2007.
8. Ekman P., Cordaro D. What is meant by calling emotions basic. *Emot.* 2011. – Rev. 3. – 364–370
9. Friedman B.H., Kriebig S.D. The biopsychology of emotion: current theoretical, empirical, and methodological perspectives. *Biol. Psychol.* 2010. – № 84. – Pp. 381–382.

COGNITIVE-SEMANTIC STUDY OF EMOTIVE WORDS “JOY”, “DELIGHT”, “HAPPINESS”

Zhou Xin
Heilongjiang University

The article presents the results of an analysis, the purpose of which was to establish the cognitive and semantic characteristics of such emotive words as “joy”, “delight”, “happiness” in their manifestation in real communicative situations. It has been established that the combination of cognitive and semantic approaches in the study of emotive words makes it possible to determine the communicatively relevant meaning of emotive words, which makes it possible to de-

scribe a cultural epistemology, a socially transmitted, discursively formulated model in the light of which experience and identities are subject to reflexive analysis and evaluation. The author comes to the conclusion that all attributions of joy, delight and happiness include a set of socially transmitted cultural assumptions and are implemented in specific discursive models of social interaction. Happiness can be viewed as a relatively stable and static manifestation of an emotional state.

Keywords: cognitive meaning, semantic meaning, emotive word, “emotional metaphor”.

References

1. Bagdasarova N.A. Lexical expression of emotions in the context of different cultures: 02.10.19 “Theory of language”: abstract of the dissertation for the degree of candidate of philological sciences / Nadezhda Anatolevna Bagdasarova; Voronezh State University. – Moscow, 2004. – 205 p.
2. Bazhenova I.S. Designations of emotions in a literary text: Pragmatic aspect: 02.10.19. “Theory of Language”: abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Philology / Irina Sergeev-na Bazhenova; Moscow Order of Friendship of Peoples State Linguistic University. – M., 2004. – 418 p.
3. Ionova S.V. Linguistics of emotions: main problems, results and prospects // Language and emotions: personal meanings and dominants in speech activity. Volgograd: TsRP “Center”, 2003. – P. 6–19.
4. Litvina A.S. Study of human emotions in various fields of science // World of science, culture, education. – 2010. – No. 3 (22). – pp. 21–23.
5. Shakhovsky V.I. Linguistic theory of emotions. – M.: Gnosis, 2008. – 416 p.
6. Shvedova N. Yu. Russian semantic dictionary. Explanatory dictionary, systematized by classes of words and meanings; RAS. Russian Language Institute. – M.: Azbukovnik, 1998. – 720 p.
7. Frijda N.H. The Laws of Emotion, Erlbaum, 2007.
8. Ekman P., Cordaro D. What is meant by calling emotions basic. *Emot.* 2011. – Rev. 3. – 364–370
9. Friedman B.H., Kriebig S.D. The biopsychology of emotion: current theoretical, empirical, and methodological perspectives. *Biol. Psychol.* 2010. – No. 84. – pp. 381–382.

Сопоставление русских и китайских эвфемизмов, определяющих физиологические особенности человека

Юань Лиин,

старший преподаватель, Чанчуньский университет
E-mail: 1271766319@qq.com

Хуан Ясинь,

магистр, Чанчуньский университет
E-mail: 2829484385@qq.com

Статья посвящена сопоставительному анализу русских и китайских эвфемизмов, связанных с физиологическими особенностями человека. В статье выделяются семь основных лексических групп эвфемизмов: 1) связанные с возрастом и наступлением старости; 2) связанные с особенностями внешности; 3) связанные с интеллектуальными особенностями человека; 4) обозначающие особенности поведения; 5) обозначающие характеристику лиц с ограниченными возможностями; 6) обозначающие наименования болезней; 7) обозначающие особенности женской физиологии. Подробная классификация с примерами позволяет прийти к выводу о сходствах и различиях в употреблении эвфемизмов в двух языках. Анализ также подчеркивает стилистические особенности эвфемизмов, такие как эпитеты, гиперболы, ирония и метафоры. Особенно характерной чертой русских эвфемизмов является их лаконичность, которая позволяет передать необходимое значение всего одной лексемой.

Ключевые слова: русские эвфемизмы, китайские эвфемизмы, физиологические особенности.

Введение

В современной лингвистике эвфемизация является отражением толерантности по отношению к адресату речи. Как отмечает Е.И. Беглова, основной функцией эвфемизмов является замена бранных лексем, вульгаризмов, грубых и непристойных слов более вежливыми, которые могут использоваться в устных и печатных текстах [1, с. 97]. Особый интерес представляет анализ синонимичных рядов эвфемизмов в русском и китайском языках.

Целью данной статьи является сравнительно-сопоставительный анализ русских и китайских эвфемизмов, определяющих физиологические особенности человека.

Практической значимостью работы является возможность использования речевого материала на практических занятиях по русскому языку как иностранному и китайскому языку в высших учебных заведениях.

Понятие «эвфемизмы» и их классификация

Особое внимание необходимо уделить сопоставлению эвфемизмов и фразеологизмов. Как отмечают Н.Г. Долженко и В.О. Прозорова, фразеологизмы и эвфемизмы обладают сходными чертами, которые проявляются в наличии экспрессивности и оценочности [2, с. 20]. При этом фразеологизмы могут воспроизводить положительные («душа в душу»), отрицательные («бить баклуши») и нейтральные эмоции («всем миром», «взять на вооружение»), а эвфемизмы не могут быть нейтральными, поскольку они сглаживают негативное отношение к предмету речи («оптимизация расходов» как показатель сокращения сотрудников). Профессор Н.М. Шанский приходит к выводу, что фразеологизм состоит минимум из двух единиц, а эвфемизм может состоять из одной лексемы [6, с. 65].

Существует несколько классификаций эвфемизмов. В данной работе нами выбрана лексико-семантическая классификация А.М. Кацева, который выделяет следующие группы эвфемизмов: 1) названия сверхъестественных сил («лукавый» вместо «черт»); 2) обозначение смерти и болезней («опухоль» как синоним лексемы «рак»); 3) обозначения пороков человека («фея ночи»); 4) обозначение физиологических особенностей человека («раздобрел» вместо «растолстел»); 5) словосочетания, имеющие отношение к половой сфере («интимная близость»); 6) названия профессий («мастер маникюра»); 7) названия военных действий («хлопок» вместо «взрыв») [3, с. 58].

Статья основана на результатах исследовательских проектов: GН22724—Исследование по созданию и применению микрокурсов иностранных языков в прикладных университетах. JJKH20200593SK—Переводческие исследования русских эвфемизмов на основе теории релевантности.

Таким образом, целью использования эвфемизмов в устной и письменной речи является стремление избежать конфликтов, а также приукрасить действительность, чтобы не обидеть адресата.

Исследование эвфемизмов, обозначающих физиологические особенности человека

Исследователь Ч. Чжан отмечает, что в русском и китайском языке широко распространены эвфемизмы, связанные с внешними данными человека, его интеллектуальными способностями, физическими данными и физиологией [5, с. 13]. Однако не всегда в русском и китайском языке представления о физиологических особенностях человека являются сходными по значению. Материалом исследования эвфемизмов в русском языке является словарь Е.П. Сеничкиной [4], а в китайском языке – работа Г. Чжана «Словарь китайских эвфемизмов» [7], а также Д. Шу «Исследование эвфемизмов: обзор и перспективы» [8].

Анализ словарей эвфемизмов русского и китайского языков позволил выделить лексические группы, определяющих физиологические особенности человека, а также выявить отношение к этим группам в русском и китайском языках.

1. Эвфемизмы, связанные с **возрастом и наступлением старости**.

В русском языке представления о старости и преклонном возрасте связаны с наступлением слабости, немощности, угасания, разрушения. В словаре эвфемизмов нами были выделены следующие значения: 1) *бальзаковский возраст* (старейшая женщина) [4, с. 63]; 2) *в возрасте* [4, с. 74]; 3) *женщина преклонного возраста*; 4) *мужчина почтенного возраста*; 5) *пара на закате жизни*; др. Следует отметить, что данные словосочетания используются в речи, чтобы избежать дискриминации по возрастному признаку, ущемления самолюбия и достоинства человека.

В китайском языке наступление старости имеет положительную оценку. Это может быть связано с разделением идей конфуцианства и глубокое уважение к людям *почтенного возраста*. Понятием *孝* обозначается комплекс этических норм и «сыновняя почтительность». В китайской лингвокультуре возраст не является объектом эвфемизации, поскольку он заслуживает уважения у граждан, является символом мудрости и накопленного опыта, авторитета и высокой нравственности человека [8, с. 20].

Со старостью в китайском языке ассоциируется облысение и потеря волос, что находит отражение в сочетаниях *谢顶* «увянуть», «волосы на макушке увяли»). Лысина также может быть выражена эвфемизмом *聪明绝顶* «исключительно умный». В китайском языке облысение часто ассоциируется с уровнем интеллекта, и некоторые считают, что умные люди теряют больше волос, потому что больше времени посвящают умственной деятельности. Значение данного эвфемизма объясняется

иероглифом 绝 «ничего не оставить», что в данном контексте можно рассматривать как потеря волос. В русском языке старость не соотносится с потерей волос, напротив, есть эвфемизмы, обозначающие величие старости: *без старых не проживешь; борода сивая, да душа красивая; волосом бел, а крепостью цел; за старой головой – как за каменной стеной*.

В русском языке также встречаются эвфемизмы, которые обозначают прическу человека: 1) *кудрявый* (в значении «лысый») [4, с. 170]; 2) *лохматенький* (вместо «лохматый») [4, с. 181].

2. Слова и словосочетания, обозначающие **особенности внешности, нестандартную весовую категорию**.

Дискриминация, связанная с весовой категорией человека, широко распространена в русском и китайском языке. Эвфемизмы этой группы отличаются негативной оценкой и попыткой преуменьшить отрицательные эмоции, чтобы человек не чувствовал себя смущенным.

В русском языке можно отметить следующие примеры: 1) *красавец* в значении «урод»: *Не пойду никуда с этим красавцем* [4, с. 166]; 2) *лохнесское чудовище* [4, с. 181]; 3) *нехорош (а) собой* [4, с. 270]; 4) *ростом не вышел* [4, с. 378]; 5) *страшно-ватый* вместо «страшный» [4, с. 410]; 6) *такие женщины, что никакого алкоголя не хватает* [4, с. 414]; 7) *чучелка* в значении «чучело» [4, с. 450]; 8) *заморышек, замухрышка*; 9) *не очень, никакая*; 10) *неопрятная, неказистая, своеобразная*; 11) *серая мышь*; 12) *неблаговидный*; 13) *неказистый*; 14) *непрезентабельный*; 15) *неблаговидный*; 16) *не блещет красотой*; 17) *не повезло с внешностью*, 18) *трудно назвать красавицей/красавцем*. Следует отметить, что подобные эвфемизмы широко распространены в произведениях русской литературы, в частности, М. Горького «Свадьба», Н.А. Телешова «Дети», Д.Н. Мамина-Сибиряка «Около господ», др.

В китайском языке особенности внешности находят отражение в следующих лексемах: 1) *长相困难* «трудности во внешности» [7, с. 65]; 2) *长得很有特点* «существуют некоторые особенности»; 3) *五官端正* «приличные черты лица»; 4) *你看起来像出过车祸* «Вы выглядите, как будто попали в автотрагедию»; 5) *长得不够端正* «некорректный внешний вид»; 6) *你长得令人振奋* «Ваш внешний вид вдохновляет Вас»; 7) *你需要重新启动* «Вам следует перезагрузиться»; 8) *恐龙女孩* «девочка-динозавр»; 9) *恐龙妹* «сестра динозавра»; 10) *长得很抽象* «выглядит очень абстрактно»; 11) *长得别致* «выглядит очень характерно»; 12) *不够养眼* «внешность не может радовать глаз»; др. В китайском языке внешний вид, который отличается от стандартов красоты, признается некорректным, особенным, который необходимо исправить, перезагрузить, создать «приличные черты лица» [7, с. 87].

В китайском языке достаточно распространены эвфемизмы, связанные с внешней красотой: 1) *宛如玉冠* «как нефритовая корона»; 2) *鱼升雁落* «рыбы взвились, а гуси упали», о внезапном всплеске

ний для инвалидов, в частности, специально оборудованной уборной в китайском языке называется 第三卫生间 «третий туалет».

Понятие 残疾人 «инвалид» в китайском языке обозначает социально слабых и физически неполноценных людей: 弱势群体 «социально слабые слои»; 伤残人士 «физически неполноценны»; 折翅的天使 «ангел со сложенными крыльями». Людей, имеющих явные нарушения осанки – горб, в китайском языке именуруют 罗锅 «на спине есть кастрюля», в русском языке – калека, горбатый. Младенцев, которые отличаются от остальных гидроцефалией в китайском языке называют 大头娃娃 «кукла с большой головой».

В китайском языке людей с психическими отклонениями называют следующими эвфемизмами: 1) 精神错乱 «имеющий психическое расстройство»; 2) 脑子有问题 «имеющий проблемы с мозгом»; 3) 痴呆 «глупость или тупость».

Нарушения, связанные с врожденными или приобретенными изменениями слуха или зрения, в русском языке не подвергаются эвфемизации: немой – неговорящий, слепой – слабослышащий, незрячий, глухой – слабослышащий. В китайском языке появляются дополнительные оттенки значений: 1) немой – 语言障碍 «есть языковой барьер»; 2) слепой – 有视觉障碍 «есть визуальное расстройство»; 眼神不太好 «зрение не очень хорошее», 有眼疾 «есть болезнь в глазах», 失明者 «потерять зрение».

6. Эвфемизмы, обозначающие наименования **болезней**.

Понятие «болезнь» в русском и китайском языках имеет сходные процессы эвфемизации, связанные с недомоганием и плохим состоянием организма. В китайском языке к этому значению добавляется несоответствие здоровому цвету кожи: 1) 欠安 «чувствовать плохо»; 2) 抱恙 «недомогать»; 3) 不爽利 «тело не расторопно»; 4) 气色不好 «цвет лица нехороший». В русском языке эвфемизмы к слову «болеть» также имеют отрицательную коннотацию: мне нездоровится, выходить из строя, расклеиваться, плохо себя чувствовать, поплохело по медицинским показаниям.

Некоторые наименования болезней в русском и китайском языке подвергаются процессу эвфемизации, поскольку являются частотными: 1) человек с гемофилией: 玻璃人 «стеклянный человек», имеющий кровоточивость; 2) человек, имеющий венерические заболевания характеризуется необходимостью соблюдения анонимности: 暗疾 «скрытая болезнь», дурная болезнь, секретная болезнь; 3) о человеке, страдающем амнезией: 记忆力滑坡 «память упала», 鱼的记忆 «рыбная память», куриная память.

7. Слова, обозначающие **особенности женской физиологии**

В русском и китайском языках в процессе эвфемизации появились лексемы и словосочетания, обозначающие особенности женской физиологии. В качестве примера можно привести наличие менструаций, которые обозначаются как нежданные гости, дела, друзья из Краснодара, красная армия,

красный день календаря, девичьи дни, праздники, регуляры. Красный цвет, на который делается акцент в эвфемизме, обозначает цвет кровянистых выделений. В китайском языке отсутствует обозначение цвета, а эвфемизмы отдаленно соотносятся с прямым значением денотата: 大姨妈 «старшая тетья», 例假 «очередной отпуск», 来事 «дела пришли».

Заключение

Приведенная классификация с подробными примерами позволяет выделить стилистические особенности русских и китайских эвфемизмов, связанных с внешними особенностями. В первую очередь, для создания эвфемизмов в русском языке используются эпитеты (тучный, полный, лохматенький), гиперболы (модель, богиня), ирония (кудрявый в значении «лысый»), метафоры (серая мышь), др.

При характеристике необычной внешности в русском языке используются лексемы, характеризующие этническую принадлежность людей (люди кавказской национальности), а в Китае – индивидуальные особенности человека (интересная внешность).

Таким образом, выделение лексических групп эвфемизмов позволяет выделить особенности русских и китайских лексем. Яркой отличительной чертой русских эвфемизмов является лаконичность, позволяющая выразить необходимое значение одной лексемой.

Литература

1. Беглова Е.И. Эвфемизмы как средство речевого воздействия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества. Екатеринбург, 2013. С. 97–102.
2. Долженко Н.Г., Прозорова В.О. Эвфемизм как выразительное средство языка // Вестник Югорского государственного университета. 2016. Вып. 1 (40). С. 19–22.
3. Кацев А.М. Языковое табу и эвфемия: учеб. пособие к спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1988. 80 с.
4. Сеничкина Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
5. Чжан Чань. Эвфемизация в русском и китайском языке: лингвокультурологический и лингвопрагматический аспекты: Автореф. кандидата филол. наук: 10.02.20. Волгоград, 2013. 23 с.
6. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка / 4-е изд., испр. и доп. СПб.: Специальная литература, 1996. 192 с.
7. Чжан, Гунгуй. Словарь китайских эвфемизмов. – Пекин: Издательство Пекинского университета культуры, 1996. 304 с.
8. Shu Dingfang. Исследование эвфемизмов: обзор и перспектива. Шанхай: Вестник Шанхайского университета иностранных языков, 1995. С. 17–22.

COMPARISON OF RUSSIAN AND CHINESE EUPHEMISMS DETERMINING THE PHYSIOLOGICAL FEATURES OF HUMAN

Yuan Liying, Huang Yaxin
Changchun University

The article is devoted to the comparative analysis of Russian and Chinese euphemisms associated with physiological features of a person. The article identifies seven main lexical groups of euphemisms: 1) related to age and the onset of old age; 2) related to features of appearance; 3) related to intellectual features of a person; 4) denoting features of behaviour; 5) denoting characteristics of persons with disabilities; 6) denoting names of diseases; 7) denoting features of female physiology. The detailed classification with examples allows us to come to a conclusion about similarities and differences in the use of euphemisms in the two languages. The analysis also highlights the stylistic features of euphemisms such as epithets, hyperboles, irony and metaphors. A particularly characteristic feature of Russian euphemisms is their brevity, which allows them to convey the necessary meaning with just one lexeme.

Keywords: Russian euphemisms, Chinese euphemisms, physiological features.

Reference

1. Beglova E.I. Euphemisms as a means of speech influence // Psycholinguistic aspects of the study of speech activity. Proceedings of the Ural Psycholinguistic Society. Ekaterinburg, 2013. – pp. 97–102.
2. Dolzhenko N.G., Prozorova V.O. Euphemism as an expressive means of language // Bulletin of Yugra State University. 2016. Vyp. 1 (40). – pp. 19–22.
3. Katsev A.M. Linguistic taboo and euphemism: textbook for the special course. L.: LGPI, 1988. 80 p.
4. Senichkina E.P. Dictionary of Euphemisms of the Russian Language. Moscow: Flinta: Nauka, 2008. 464 p.
5. Zhang Chan. Euphemisation in Russian and Chinese: linguocultural and linguopragmatic aspects: Autoref. candidate of philological sciences: 10.02.20. Volgograd, 2013. 23 p.
6. Shansky N.M. Phraseology of the modern Russian language / 4th edition, revised and supplemented. SPb.: Special Literature, 1996. 192 p.
7. Zhang, Gonggui. Dictionary of Chinese Euphemisms. – Beijing: Beijing Culture University Press, 1996. 304 pp.
8. Shu Dingfang. The study of euphemisms: review and prospect. Shanghai: Journal of Shanghai University of Foreign Languages, 1995. – pp. 17–22.

Телевизионный спектакль как зеркало общественных перемен и художественных инноваций

Богуславская Анна Александровна,

доцент кафедры режиссуры телевидения Российский государственный институт сценических искусств
E-mail: aboguslavskaya@mail.ru

Статья рассматривает исследование развития телевидения начиная с его зарождения в 1920–1930-х годах до наших дней. Основное внимание уделяется влиянию телевизионных программ на формирование социокультурного контекста и массового сознания, и их взаимодействию с литературой, театром и другими видами искусства.

В начале своего развития телевизионные передачи были тесно связаны с литературой, адаптируя многие литературные произведения для экрана. С 1950-х годов телевидение стало новой формой искусства, активно взаимодействуя с литературой и театром, и в то же время искало свою индивидуальность, стремясь к экспериментам в форматах и жанрах. Телевидение не только пассивно отражает социокультурную реальность, но и активно влияет на формирование общественного мнения. Этим инструментом могли управлять, создавая образы, которые в дальнейшем воздействовали на социокультурное и политическое развитие общества.

Важной частью статьи является рассмотрение технологического прогресса в производстве телевизионных программ, начиная с введения цветного вещания до эры цифровых технологий и глобализации телевидения. Телевизионное исполнение продолжает эволюционировать, адаптируясь к меняющемуся социокультурному контексту, технологическим новшествам и вкусам зрителей.

Ключевые слова: телевизионный спектакль, телевидение, общественные перемены, художественные инновации, адаптация литературных произведений, театр и телевидение, технологический прогресс.

Начало истории телевидения относится к 1920–30-м годам, когда такие ученые, как Джон Лоджи Бэрд и Филло Фарнсворт, проводили свои эксперименты в области телевизионной трансляции. Однако даже в это раннее время линия между телевидением и литературой была довольно тонка. В период 1940–50-х годов, когда телевидение стало доступным для широкой публики, литературные произведения активно адаптировались для телеэкранов. Не случайно телевидение иногда рассматривается не как искусство или журналистика, а как зрелище. Зрелищность напрямую связана с программностью телевидения. Оно всегда функционирует в виде совокупности аудиовизуальных текстов – программы дня. Она выстроена в определенной пространственно-временной последовательности.

В 1950–60-е годы произошло переплетение литературы и телевидения. Многие литературные произведения были экранизированы, а их авторы, такие как Ф. Достоевский, Л. Толстой и У. Шекспир, стали частью телевизионной культуры. В то же время, критики и исследователи, например, Р. Барт [2] и М. Маклюэн [5], начали рассматривать телевидение как новую форму искусства, подчеркивая его воздействие на массовое сознание.

С развитием технологий в 1970–80-е годы, когда появились цветное телевидение и спутниковые трансляции, возрос интерес к адаптациям литературных произведений. Писатели, такие как Джон Ле Карре и Стивен Кинг, стали активно сотрудничать с телевизионными студиями. Исследователи, например, такие как Д. Бордуэлл, начали анализировать особенности кинематографической и телевизионной адаптации, выделяя различия в интерпретации и подаче материала [7].

В 1990–2000-е годы телевидение вступило в эру «золотого века», когда сериалы стали неотъемлемой частью культурного ландшафта. Литературные произведения, такие как «Игра престолов» Дж. Мартина или «Ход королевы» У. Тевиса, стали основой для культовых телешоу. Ученые, включая Г. Дженкинса и Дж. Миттла, начали изучать культурные и социальные вопросы данного явления, и его взаимосвязь с литературой [8]. Сегодня мы можем наблюдать, что литературные сюжеты и околосериальные явления используются практически во всех видах телевизионных программ, например, публицистических, познавательно-раз-

влекательных, культурно-просветительских, детских, развлекательных, рекламных.

С самого начала своего существования телевидение искало формы и жанры, которые бы взяли на себя роль основных для нового медиума. Театр, с его богатой историей и наработками, стал одним из таких источников. Первые телевизионные передачи 1930–40-х годов часто базировались на театральных постановках. Телевизионные студии активно сотрудничали с театрами, заимствуя как отдельные сценические решения, так и целые пьесы [1]. Сидя перед сценой, как и перед экраном, зритель видит и слышит происходящее, телевидение заимствовало у театра зрелищную сторону действия; костюмы, декорации, освещение, грим.

Далее, в 1950-е годы, когда телевидение стало массовым явлением, появились специальные телеадаптации театральных произведений. Заслуживают внимания работы режиссеров, таких как Е. Николаева и А. Эфрос, которые успешно переносили театр на телеэкран, сохраняя его атмосферу и уникальное драматургическое построение. В этот период становится ясно, что телевидение и театр начинают влиять друг на друга, создавая новые формы искусства. Из театра пришел на экран и видимый человек – актер, произносимое им слово, основа действия – пьеса, сценарий. Дикторы новостных программ, ведущие развлекательных программ, которые обладают некоторыми актерскими данными, например используют заранее написанный текст в импровизационной манере, избегают скованности, «зажатости» в позах и движениях в кадре.

1960–80-е годы стали периодом активного эксперимента. Телевидение искало свою индивидуальность, пытаясь выйти из-под «театрального крыла». В то же время театры, вдохновленные возможностями телевидения, начали экспериментировать со светом, звуком и пространством. Так, в работах режиссера О. Ефремова можно проследить влияние телевизионной эстетики.

Переходя к 1990–2000-м годам, следует отметить, что роль телевидения в жизни человека становится все более заметной. Телевизионные адаптации театральных произведений превращаются в полноценные кинопроекты, в которых часто пропадает изначальная «театральность». Тем не менее, многие режиссеры, такие как Р. Виктюк и К. Райкин, продолжали поддерживать связь между театром и телевидением, создавая проекты на грани двух искусств. Зрители видят незаурядного актера, который предстает в самых разных литературных образах. Он не просто однообразный, этого ему не позволяет литературный материал. Высокая публицистика и тонкий лиризм авторских отступлений чередуются с жанровыми сценами произведения.

В современном период, начиная с 2000-х годов и до наших дней, интерес к театральному искусству в телевидении сохраняется. Так, прямые трансляции театральных постановок, проекты «Театр на экране» и другие подобные инициативы

показывают, что театр и телевидение продолжают оставаться в тесном диалоге, обогащая культурное пространство и предлагая зрителю новые формы восприятия искусства.

Влияние общественных событий на тематику и сюжеты телевизионных спектаклей проявляется во многих вопросах, причем это влияние прослеживается на протяжении всей истории телевидения. Телевизионные спектакли, как и другие виды искусства, не существуют в вакууме: они обусловлены социокультурным контекстом и часто отражают, интерпретируют или критикуют актуальные социальные явления.

С момента зарождения телевидения в середине XX века и до наших дней телевизионные продукты интегрируют в себя различные социокультурные тренды. Например, в периоды общественных потрясений или значимых исторических изменений во многих странах на экраны выходили телевизионные спектакли, отражающие эту динамику. События, такие как гражданские движения за права человека, антивоенные протесты или экономические кризисы, находили свое отражение в драмах, комедиях и документальных фильмах [3].

С другой стороны, телевизионные спектакли не только пассивно отражают реальность, но и активно воздействуют на формирование общественного мнения. Средствами художественной выразительности они могут подсказывать зрителю определенную интерпретацию событий, усиливать или, наоборот, смягчать их восприятие. Во многом именно благодаря телевидению формируются общественные стереотипы, многие из которых в дальнейшем оказывают влияние на социальные и политические процессы в обществе. Сегодня телевидение фактически контролирует всю нашу культуру, пропуская ее через свои фильтры. Оно выделяет отдельные элементы из общей массы культурных явлений и придает им особый вес, повышает ценность одной идеи, обесценивает другую, поляризует таким образом все поле культуры. То, что не попало в каналы массовой коммуникации, в наше время почти не оказывает влияния на развитие общества [8].

Примером такого взаимодействия может служить период «холодной войны», когда на экранах многих стран доминировали сюжеты, связанные с противостоянием Востока и Запада. Телесериалы и фильмы этого времени не только отражали реальные политические противоречия, но и активно формировали восприятие этой «войны» среди массовой аудитории, часто применяя для этого элементы пропаганды [3].

С развитием информационных технологий и глобализацией процессов в мире телевизионные спектакли стали все более открытыми для влияния международных событий. В наше время телевидение, став глобальным средством массовой информации, отражает не только локальные, но и мировые тренды, интегрируя их в свои сюжеты, что делает его еще более мощным инструментом формирования общественного сознания.

Примеры телевизионных спектаклей, отражающих социокультурные изменения, многочисленны и разнообразны, демонстрируя тесную связь между телевидением и динамикой общественного развития.

Во-первых, стоит вспомнить такой американский телесериал, как «Все в семье» (1971–1979 гг.). Этот комедийный проект был революционным в том плане, что поднимал актуальные социальные и политические темы, такие как расизм, сексизм, гомосексуализм, рак, война во Вьетнаме и проблемы старения. Главный герой, Арчи Банкер, являлся типичным представителем старой школы, который сталкивался с новыми социокультурными реалиями, представленными его дочерью и зятем.

Другим ярким примером, отражающим социокультурные изменения в США 1980-х, является телесериал «Шоу Косби». Шоу фокусируется на богатой афро-американской семье Хакстейбл, живущей в Бруклине, Нью-Йорк, что в корне меняло стереотипное представление о чернокожих американцах в популярной культуре того времени. Через этот сериал многие американцы впервые увидели успешных, интеллигентных и образованных представителей афроамериканской общины, а это способствовало изменению отношения к этой социальной группе.

Переходя к европейскому сегменту, можно отметить британский сериал «Эта жизнь» (оригинальное название «This Life») 1990-х годов, который рассказывал о группе молодых адвокатов, проживающих и работающих в Лондоне. Сериал поднимал вопросы молодежной культуры, профессиональных трудностей, личных отношений, затрагивал темы гендерной идентичности и сексуальной ориентации. Данный проект был характерен для своего времени, так как показывал современные для 1990-х годов тенденции в социокультурной жизни молодежи Великобритании.

На постсоветском пространстве одним из ярких примеров телепродукции, отражающей социокультурные изменения 1990-х, является телесериал «Бригада», который показывал реалии жизни в России после распада Советского Союза, когда страна переживала глубокий экономический и социальный кризис. «Бригада» позиционируется как «Российская гангстерская сага». В центре сюжета история четырёх друзей, объединившихся в преступную группировку, лидером которой стал Александр Белов («Саша Белый»). Через историю четырех друзей, ставших криминальными авторитетами, зрители узнавали о сложностях и противоречиях той эпохи.

Начиная с зари телевидения и до современного момента, можно проследить трансформацию, адаптацию и развитие различных форм и стилей телеискусства.

В начале эры телевидения основными формами были одноактные пьесы и телевизионные версии театральных постановок. В этих ранних работах в большой степени сохранялась театральная эстетика, они были сконцентрированы на ди-

алогам и актерской игре [4]. Развитие телевизионного спектакля прошло несколько этапов, начиная с зарождения телевидения в начале 20 века. На том этапе трансляции были экспериментальными, а драматургия адаптировалась под технические ограничения – низкое разрешение и короткое время трансляции.

К 1940–1950 гг. просматривается интерес к сериализации контента. Хотя первые телесериалы были адаптациями радио- и театральных представлений, они выделили преимущества рассказа историй в течение нескольких эпизодов, позволяя сериальному подходу стать одним из наиболее значимых рычагов в развитии телевидения, и, в следствии, приведя к появлению различных форматов.

Со временем, технический прогресс и изучение психологии аудитории привели к диверсификации телеконтента. Телепередачи стали более динамичными, информативными и зрелищными. Программное наполнение стало включать новостные выпуски, развлекательные шоу и драматические сериалы. Далее стали появляться адаптации литературных произведений в формате телесериалов, которое породило горизонтальное повествование, когда одна история рассказывается на протяжении многих серий, предоставляя возможность для глубокого развития персонажей и ветвления сюжета. В настоящий момент выделяются три главные структуры телесериалов: вертикальная, горизонтальная и гибридная модели.

Вертикальная модель фокусируется на отдельных историях с постоянным персонажем, например, «Улицы разбитых фонарей», «Каменская», «Универ», «Интерны»; зарубежные – «Друзья» (Friends), «Секс в большом городе» (Sex and the City), «Шерлок» (Sherlock), «Доктор Хаус» (House M.D.), «Теория большого взрыва» (The Big Bang Theory) (предлагается разнообразие и гибкость в создании эпизодов).

В формате с горизонтальной моделью создается продолжительная история с разветвленным сюжетом и многими персонажами, как в «Моя прекрасная няня», «Бедная Настя», «Петербургские тайны»; «Санта-Барбара», «Клон», «Рабыня Изаура», «Дикий ангел», «Моя вторая мама», «Родина» (Homeland), «Игра престолов» (Game of Thrones), где режиссер предоставляет глубокое погружение, но с разбавлением сюжета.

Гибридная модель объединяет оба подхода, предлагая центральный сюжет с дополнительными эпизодическими историями. Наиболее типичные проекты данного типа в России – «Метод», «Александр Невский», «Черта»; за рубежом – «24 часа» (24), «Декстер» (Dexter).

С точки зрения психологического воздействия на аудиторию – оно базируется на комбинации различных видов контента, включая информационные, рекламные и развлекательные программы. В последнее время четкая граница перестала существовать. Так же, как и в остальных сферах, наблюдается тенденция к смешиванию стилей, жан-

ров и видов программ. Сейчас телезритель сталкивается с необходимостью применения собственных механизмов фильтрации, обусловленных осознанием степени потенциальной угрозы своему личному выбору и мировоззрению. Также угрозу, хоть и меньшую, представляют информационные программы, особенно ежедневные новостные передачи. Зритель уже знает, что одна и та же информация может на разных телеканалах и в разных передачах подаваться по-разному

Психологически телесериалы способны к непрерывному и длительному удержанию внимания аудитории благодаря сюжетной интриги, игры с различными жанрами и вариативностью персонажей, которые позволяют сериалам активно взаимодействовать с эмоциональным состоянием зрителя. Отсутствие четкой границы между началом и концом, зрительская привязанность к определенным героям – все это создает плодотворную почву для внедрения социокультурных понятий и ценностных установок. Часто используются сюжетные конструкции, рассчитанные на эффект неожиданности, иллюзию непредсказуемости. Такие конструкции ненавязчиво объясняют правила поведения в обществе, проекты правил, отклонения от правил. Обусловленные идеологией, сериалы позволяют поддерживать имеющиеся в обществе идеологические представления и, отражая их с тем или иным минимальным смещением акцентов, манипулировать этими понятиями.

Если говорить о реалити-шоу, то его основное психологическое воздействие на аудиторию проявляется в эффекте «окна в реальность». Реалити-шоу позволяет зрителю погрузиться в жизнь «настоящих» людей, следить за их реакциями на различные ситуации, активно участвовать в их судьбах через голосования. Данный формат передачи обладает высокой степенью иммерсивности, обеспечивает для зрителя постоянное чувство присутствия и участия, но искусственно созданная среда, в которой разворачивается действие, формирует у зрителя искаженное представление о реальности, а вмешательство продюсеров и редактирование сюжетов приводят к формированию у зрителя определенного мнения или убеждения.

Телевизионный спектакль, будучи продуктом культурной и социальной динамики, одновременно влияет на формирование общественного мнения, распространяет новые художественные идеи и формы и стимулирует диалог между различными слоями общества.

Литература

1. Барабаш Н.А. Телевидение и театр: Игры постмодернизма. Изд. стереотип. М.: URSS, 2021. 182 с. ISBN 978–5–9710–8243–9.
2. Барт Р. Мифологии / пер., вступ. ст. и коммент. С.Н. Зенкина. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1996. 312 с. ISBN 5–8242–0048–3. 2-е изд., 2004. ISBN 5–8242–0076–9. 3-е изд. М.: Ака-

демический проект, 2010. ISBN 978–5–8291–1239–4.

3. Бережная М.А. Социальные проблемы в фокусе ТВ: учеб. пос. СПб.: Высш. школа журналистики и мас. коммуник. СПбГУ, 2017. 192 с.
4. Кишанков В.С. Телевизионное искусство: специфика выразительных средств, практика, перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13083> (дата обращения: 25.09.2023).
5. Маклюэн М. Телевидение. Робкий гигант = The Timid Giant // Современные проблемы личности: журнал / пер. Григорьева Аркадьева. М.: Издательство «Искусство», 2001. № 1. С. 138–148.
6. Шахляев А. В., Шляхов М.Ю. Телевидение в системе американской пропаганды в период холодной войны // Апробация. 2016. № 10 (49). С. 24–25.
7. Bordwell, David. Making Meaning: Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
8. Jenkins, Henry. Rethinking Media Change: The Aesthetics of Transition. Media in transition. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2003. 404 p. ISBN 0–262–20146–1.

TELEVISION PERFORMANCE AS A MIRROR OF SOCIAL CHANGE AND ARTISTIC INNOVATION

Boguslavskaya A.A.

Russian State Institute of Performing Arts

The article examines the study of the development of television from its inception in the 1920s-1930s to the present day. The main attention is paid to the influence of television programs on the formation of the socio-cultural context and mass consciousness, as well as their interaction with literature, theater and other types of art.

At the beginning of its development, television programs were closely related to literature, adapting many literary works for the screen. Since the 1950s, television has become a new art form, actively interacting with literature and theater, and at the same time looking for its own individuality, striving to experiment in formats and genres. Television not only passively reflects socio-cultural reality, but also actively influences the formation of public opinion. This tool could be controlled by creating images that further influenced the socio-cultural and political development of society.

An important part of the article is the consideration of technological progress in the production of television programs, from the introduction of color broadcasting to the era of digital technologies and the globalization of television. Television performance continues to evolve, adapting to the changing socio-cultural context, technological innovations and the tastes of viewers.

Keywords: television performance, television, social changes, artistic innovations, adaptation of literary works, theater and television, technological progress.

References

1. Barabash N.A. Television and theater: Games of Postmodernism. Ed. type. M.: URSS, 2021. 182 p. ISBN 978–5–9710–8243–9.
2. Bart R. of Mythology / trans., intro. art. and comment. S.N. Zenkin. M.: Publishing House named after him. Sabashnikov, 1996. 312 p. ISBN 5–8242–0048–3. 2nd ed., 2004. ISBN 5–8242–0076–9. 3rd ed. Moscow: Academic Project, 2010. ISBN 978–5–8291–1239–4.
3. Berezhnaya M.A. Social problems in the focus of TV: study, settlement of St. Petersburg: Higher School of Journalism and

- Mass Communication. St. Petersburg State University, 2017. 192 p.
4. Kyankov V.S. Television art: expressionist methods, practice, perceptives // Modern methods of science and education. 2014. No. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13083> (accessed: 09/25/2023).
 5. McLuhan M. Television. Timid giant = Timid giant // Modern personality problems: journal / trans. Grigorieva Arkadieva. M.: Publishing House «Art», 2001. No. 1. pp. 138–148.
 6. Shakhlyayev A.V., Shlyakhov M.Y. Television in the system of American propaganda during the Cold War // Approbation. 2016. No. 10 (49). pp. 24–25.
 7. Bordwell, David. Giving meaning: logical inference and rhetoric in the interpretation of cinema. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
 8. Jenkins, Henry. Rethinking changes in the media: Aesthetics of the Transition period. Mass media in the transition period. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2003. 404 p. ISBN 0–262–20146–1.

Экологическое воспитание студентов как элемент холистического подхода к обучению в рамках дисциплины «Иностранный язык»

Рунгш Надежда Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Метелькова Лилия Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»
E-mail: lilia.metelkova@gmail.com

Сегодня в России довольно активно проводятся реформы по улучшению системы образования, одним из нововведений этого тысячелетия является направление вектора на экологическое воспитание. В образовательных учреждениях высшего звена активно вводится экологизация учебных планов в тех регионах, где еще двадцать лет назад было сложно найти специалистов-экологов в сфере образования, что диктует необходимость подготовки соответствующих кадров. Одним из направлений государственной политики в области образования является формирование готовности преподавателя высшей школы к экологическому воспитанию. Занятия по иностранному языку обладают большим воспитательным потенциалом на всех ступенях обучения. В статье рассматриваются возможности дисциплины «Иностранный язык» в формировании экологической культуры студентов. Процесс экологического воспитания средствами иностранного языка рассматривается как элемент холистического подхода. Целью исследования стало формулирование теоретических подходов к экологическому воспитанию студентов как элементу холистического подхода к обучению в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: экологическое воспитание, методика обучения, экологизация.

Вопрос связи между образованием и окружающей средой на уровне университета является актуальным для российского общества. Он возникает как процесс, являющийся результатом внедрения социальной проблематизации экологических проблем в сферу педагогики. Экологический вопрос как общественный вопрос был окончательно определен в первом докладе Римского клуба по проекту «Проблемы человечества», который имел название «Пределы роста» (The Limits to Growth, 1972) и на Конференции Организации Объединенных Наций по окружающей среде, состоявшейся в июне 1972 года, в Стокгольме, Швеция. С того времени вопросы исчерпания природных ресурсов, биоразнообразия, деградации экосистем и т.д. регулярно поднимаются как в научном сообществе, так и в сфере искусства, культуры и образования.

Для программы университетов экологическая проблема изначально была представлена как включение экологического воспитания в программу высшего образования. Это решение было принято в результате дебатов в рамках Всемирной конференции по экологическому образованию в Тбилиси, созванной ЮНЕСКО в 1977 году. При этом предполагалось, что экологизация учебных программ может осуществляться практически по всем дисциплинам; что целью экологизации является изменение способов понимания окружающей среды и отношений общества с природой; и что, наконец, окружающую среду следует понимать не как дополнительный предмет, а скорее, как поперечную ось к планам исследования. Таким образом, междисциплинарность становится требованием экологического образования как продукта многоаспектности проблемы [1].

Существование большого количества определений понятия «экология» свидетельствует о том, что «оно принадлежит сложным системам и является объектом системологии» [2]. А Пиззала рассматривает под экологией понимает междисциплинарную науку [3]. А. Лефкадиту, задаваясь вопросом об экологии как целостной науке, отмечает, что «механистический взгляд на природу, поиск фундаментального методологического уровня и зависть к физике являются характеристиками как целостной, так и редукционистской перспективы в экологии» [4]. В литературе по данной теме экологические проблемы часто определяются как цивилизационный или планетарный кризис. Проблема экологического кризиса, конечно, не может быть решена технологическими проектами, международными соглашениями или даже пере-

стройкой моделей производства и потребления. К 1990 г. было установлено, что если бы десять основных индикаторов экологического кризиса (усиление парникового эффекта; проблема истощения озонового слоя; кислотные осадки; деградация лесных, земельных и водных ресурсов; снижение биоразнообразия и т.д.) не были обращены вспять, при нынешних моделях использования ресурсов, население мира достигло бы «минимального уровня благосостояния без серьезного воздействия на физико-биологическую матрицу планеты. Уже в 2000-х годах было подтверждено то, что сказал В. Толедо десятью годами ранее, и термины этого определения стали еще более четкими, если учесть, что в кризисе находится модель цивилизации и неустойчивый образ жизни, который приводит к нарастающей деградации экосистем, человеческой эксплуатации и недооценке культурного разнообразия [5].

Информация, предоставленная в настоящей статье, является частью библиографического обзора отношений между образованием и окружающей средой в университетской среде. Обзор проделанной работы в региональном масштабе по вопросам окружающей среды показывает, что проблема доминирующей модели развития и проблема роли образования были двумя центральными направлениями, которые явились отправным моментом критической академической дискуссии.

Высшее образование должно включать в себя экологическую перспективу, даже если это означает глубокое переосмысление самого себя и переосмысление основ, которые веками придавали ему значение и конкретность.

Экологические проблемы становятся самой большой проблемой для современной науки, потому что они требуют комплексных подходов. Часть этой задачи взяли на себя «около двадцати гибридных или синтезированных дисциплин». Гибридные дисциплины – это междисциплинарные способы подхода к реальности, в которых принятый подход возникает в результате интеграции изучения природы (экологии) с различными подходами, изучающими социальную вселенную. Экологическая экономика, политическая экология, экологическая социология, экологическое образование и т.д. – это результат этих гибридизационных процессов. Однако возникновение этих гибридных дисциплин следует понимать как достаточно спонтанный, многополярный и асинхронный процесс, вытекающий из задач, требующих решения.

Самый последний корпус критических академических работ в области высшего экологического образования показывает, что включение вопросов по окружающей среде в учебный процесс невозможно без предварительной подготовки преподавателей. Также, можно констатировать, что в экологическом образовании отсутствуют стратегии для включения экологического содержания и практики в учебные планы и что, в свою очередь, необходимо углубить концептуализацию экологизации учебной программы и ее масштабов, про-

известить смену парадигмы, которая позволит произвести оперативный переход от дисциплины к трансдисциплине.

Оценочные исследования инклюзивной политики экологизации высшего образования европейских вузов делают аналогичные выводы о многочисленных и ненадежных процессах, касающихся экологизации учебных программ. Инновационный опыт междисциплинарных или трансдисциплинарных моделей академической работы ограничен небольшими группами преподавателей в рамках учебной программы или факультета и оказывает несущественное влияние на разработку планов обучения на общем уровне. Чрезмерно дисциплинарная структура, которая сохраняется в большинстве университетов, препятствует инклюзивному подходу к экологизации образования [6], [7].

В последние годы общественные науки приняли решительные усилия по превращению экологических конфликтов в исследовательские проекты, которые пронизывают университетское высшее образование.

Необходимость перехода от дисциплинарных моделей к гибридным дисциплинам для решения сложных проблем, таких как проблемы окружающей среды, подразумевает различные усилия, которые, хотя и несоизмеримы и маргинальны, являются потенциальными пространствами для продвижения, размышлений и обсуждения экологизации учебных программ бакалавриата и магистратуры.

Экологическое образование понимается как обязательно критическое педагогическое поле, поскольку своим существованием оно неизбежно обязано экологическому кризису как кризису цивилизации. Следовательно, возникающий из него образовательный проект должен быть ориентирован на междисциплинарную проблематизацию тех эпистемологических координат, в которых было структурировано дисциплинарное знание, а вместе с ними и практических следствий, которые оно произвело на окружающую среду, устойчивость и развитие.

В этом смысле наиболее важная гипотеза, которая поддерживается здесь, заключается в том, что экологизация учебных программ будет способствовать трансформации знаний в университете [8], создавая, с одной стороны, междисциплинарную подготовку профессионалов для поощрения критического интеллекта, понимания рефлексивно ограничения экосистем и сложности окружающей среды, а с другой стороны, это позволит развитию инновационных знаний для решения экологических проблем.

Чтобы продолжить критическое изучение настоящего объекта исследования, нами сформулирована следующая группа вопросов: в соответствии с какими подходами взаимосвязь между образованием, местными экологическими проблемами, моделями устойчивости и развития имеет место в программах бакалавриата университе-

та? Что значит изучать экологию в университете в рамках дисциплины «Иностранный язык»? Какое место занимают местные и региональные экологические проблемы в учебном процессе в университете? Что значит учить и узнавать об устойчивости? Что значит учить и узнавать о развитии?

Какую ответственность возлагают приобретенные знания на субъекты (преподавателей и учащихся), которые участвуют в процессе преподавания/обучения? Каковы размышления учителей, обучающихся профессионалов, относительно ответственности между знаниями и социально-экологической средой, в которую они были помещены? Какие характеристики будет иметь план экологизации учебной программы в университетской среде, который применяется в качестве инновационного и важного инструмента для подготовки специалистов, приверженных принципам устойчивого развития?

Предмет «Иностранный язык» становится коммуникативным звеном в решении данных вопросов и дает широкий спектр возможности для формирования экологической культуры студентов.

Литература

1. Alimonda, H. (2012). Una introducción a la Ecología Política latinoamericana (pasando por la historia ambiental). Recuperado de <https://goo.gl/8jhQAU>
2. Byram, M., Gribkova, B., and Starkey, H. (2002). Developing the intercultural activities in language teaching: A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe. Google Scholar
3. Eschenhagen, M.L. (2016). Repensar la educación ambiental superior: puntos de partidos desde los caminos del saber ambiental. Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana.
4. Ortiz, B. (2016). Campos ambientales emergentes en el s. XXI: una aproximación teórica. En M.L. Eschenhagen Durán y F. López Pérez (Eds.), Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y experiencias (pp 61–68). Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín.
5. Toledo, V., Alarcón, P. y Barón, L. (2002). Revisualizar lo rural: un enfoque socioecológico. Gaceta Ecológica, 62, 7–20. Recuperado de <https://goo.gl/SudejP>
6. Розенберг Г.С. Еще раз к вопросу о том, что такое «Экология»? // Биосфера. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esche-raz-k-voprosu-o-tom-chto-takoe-ekologiya> (дата обращения: 03.10.2023). [Google Scholar]
7. A. Pizzala. What is ecology: An interdisciplinary science I. (2002). Accessed on: April 04, 2023.

[Online]. Available: https://www.researchgate.net/publication/295585503_What_is_ecology_An_interdisciplinaryscience1 [Google Scholar]

8. A. Lefkaditou. Is Ecology f Holistic Science, after all? 46–66 (21). (2012). Accessed on: April 04, 2023. [Online]. Available: DOI: 10.2174/978160805280611201010046 [Google Scholar]

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS AS AN ELEMENT OF A HOLISTIC APPROACH TO LEARNING WITHIN THE DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE”

Rungsh N.A., Metelkova L.A.

Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovleva; Moscow State University of Civil Engineering

Today in Russia, reforms are being quite actively carried out to improve the education system; one of the innovations of this millennium is the direction of the vector towards environmental education. In higher-level educational institutions, the greening of curricula is being actively introduced in those regions where twenty years ago it was difficult to find environmental specialists in the field of education, which dictates the need to train appropriate personnel. One of the directions of state policy in the field of education is the formation of the readiness of higher school teachers for environmental education. Foreign language classes have great educational potential at all levels of education. The article examines the possibilities of the “Foreign Language” discipline in the formation of students’ ecological culture. The process of environmental education through the means of a foreign language is considered as an element of a holistic approach. The purpose of the study was to formulate theoretical approaches to environmental education of students as an element of a holistic approach to learning within the discipline “Foreign Language”.

Keywords: environmental education, teaching methods, greening.

References

1. Alimonda, H. (2012). Una introducción a la Ecología Política latinoamericana (pasando por la historia ambiental). Recuperado de <https://goo.gl/8jhQAU>
2. Byram, M., Gribkova, B., and Starkey, H. (2002). Developing the intercultural activities in language teaching: A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe. Google Scholar
3. Eschenhagen, M.L. (2016). Repensar la educación ambiental superior: puntos de partidos desde los caminos del saber ambiental. Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana.
4. Ortiz, B. (2016). Campos ambientales emergentes en el s. XXI: una aproximación teórica. En M.L. Eschenhagen Durán y F. López Pérez (Eds.), Posibilidades para la ambientalización de la educación superior en América Latina: propuestas teóricas y experiencias (pp. 61–68). Medellín, Colombia: Ed. Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín.
5. Toledo, V., Alarcón, P. y Barón, L. (2002). Revisualizar lo rural: un enfoque socioecológico. Gaceta Ecológica, 62, 7–20. Recuperado de <https://goo.gl/SudejP>
6. Rosenberg G.S. Once again to the question of what is “Ecology”? // Biosphere. 2010. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esche-raz-k-voprosu-o-tom-chto-takoe-ekologiya> (access date: 10/03/2023). [Google Scholar]
7. A. Pizzala. What is ecology: An interdisciplinary science I. (2002). Accessed on: April 04, 2023. [Online]. Available: https://www.researchgate.net/publication/295585503_What_is_ecology_An_interdisciplinaryscience1 [Google Scholar]
8. A. Lefkaditou. Is Ecology f Holistic Science, after all? 46–66 (21). (2012). Accessed on: April 04, 2023. [Online]. Available: DOI: 10.2174/978160805280611201010046 [Google Scholar]

Шарова Марина Александровна,

кандидат философских наук, доцент, Калужский государственный университет им К.Э. Циолковского
E-mail: SHAROV.KALUGA@mail.ru

Шарова Светлана Сергеевна,

студентка факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
E-mail: SHAROV.MOSKVA@mail.ru

В статье затрагиваются особенности понимания французского экзистенциализма в странах Великобритании, США и в СССР, в том числе, в зависимости от менталитета культур и специфики перевода. Показано, что англичане трактовали философию французского экзистенциализма в духе нигилизма и пессимизма, американцы – как противостояние личного / общественного, а в русской культуре экзистенциализм приобрел черты гуманизма. Упоминание Ж.-П. Сартром вех творчества Ф.М. Достоевского во многом помогло русскому читателю приблизиться к правильности понимания философии французского экзистенциализма, а также сравнить гуманистические модели этих мыслителей. Спецификой философии Ж.-П. Сартра и Ф.М. Достоевского стало то, что они рассматривали жизнь человека как некоторый универсальный фон бытия, на котором протекают все остальные социальные процессы («человек» = «мир»), способного лишь перед лицом внешних обстоятельств бросить вызов судьбе (= «разотождествить» себя с социальными ролями) и принять в себе неуловимую подлинность – экзистенцию.

Ключевые слова: абсурд, аутентичность, гуманизм, Ф.М. Достоевский, Ж.П. Сартр, А. Камю, свободная воля, экзистенциализм.

Экзистенциализм (французский термин «*existentialisme*», от латинского «*existentialis*» – существование) – культурно-философское направление 20–70-х гг. XX в., исследующее проблемы бытия человека, связанные со смыслом, целью и ценностью его существования, и, что самое важное в понимании данной тематики французскими мыслителями (в отличие от русских представителей), – личной волей человека.

Впервые понятие было употреблено французским философом и драматургом Г. Марселем в 1945 в контексте рассмотрения им современного человека в технологически дегуманизирующемся обществе (применил по отношению к философии Ж.-П. Сартра). Гуманист Г. Марсель акцентировал значимость культурной (= творческой) роли личности перед лицом абсурдного мира, вызывающего у человека лишь тревогу, страх, отчаяние, внутренний кризис. Взамен цивилизационного нивелирования личности мыслитель предложил идею аутентичности, где человек должен «создать себя сам», выступив творцом собственного «Я», как другой реальности в соответствии с пониманием им собственной свободы. Концепции субъективного «Я» и объектного мира уже имели место в традиции философской мысли (И. Кант, И.Г. Фихте, З. Фрейд и др.), но принципиальной новизной стал компонент фактической свободы (= подлинности), как действия на основе реальных ценностей при выборе, когда человек ответственен за поступок. Так принцип ответственного отношения человека к собственной свободе и то, в какой степени он реализует данную свободу, стал основополагающим в экзистенциализме, породив мощное культурное движение. Ж.-П. Сартр и А. Камю объясняли популярность экзистенциализма не только в области философии, но также в искусстве, драматургии, психологических науках и т.д. тем, что академические системы философии, по стилю и содержанию, были абстрактны и оторваны от конкретного опыта человека, в то время как экзистенциализм поднимал проблему личного выбора.

Во время публичного выступления 29 октября 1945 года в Клубе *Maintenant* в Париже Ж.-П. Сартр прочитал лекцию, позже известную как «*L'existentialisme est un humanisme*» («Экзистенциализм – это гуманизм»), ставшую символом экзистенциализма, в которой популяризировал «поиск смертным человеком смысла в бессмысленной Вселенной» и априори объявлял «существование, предшествующее сущности» [14].

Интересен тот факт, что первоначально трактовка термина «экзистенциализм» была настолько вольной, что понимание сути концепции во многом зависело от качества переводческого материала.

Так, в ранних изданиях Великобритании (переводчики Ф. Маир и К. Макомбер, 1948) лекция Ж.-П. Сартра переводилась как «Экзистенциализм и гуманизм», что свидетельствовало о дифференциации и неравнозначности (= противопоставлении) в толковании этих понятий. Спецификой экзистенциализма в Великобритании стало не его философское прочтение, а жанр романов и новелл, где говорилось о новом понимании свободы, состоящей в расширении и углублении сознания методами психоанализа, психотерапии и размышлений (К. Уилсон, Г. Уильям, М. Айрис и др.). Английский экзистенциализм понимал человека как уникальное духовное существо, способное к ответственному и осознанному выбору реалий собственной жизни и судьбы. Англичане трактовали антропологию Ж.-П. Сартра через призму пессимизма, поскольку экзистенция личности виделась им посредством внутреннего «надлома», душевного опустошения, с позиции человека, стоящего на перипетии крупных исторических потрясений начала XX века – эпохой Первой и Второй мировых войн. Ф. Маир и К. Макомбер акцентировали, что человек, изначально являясь существом социальным, в отчужденном бытии (= в толпе) вынужден искать себя, постоянно стремиться к обретению личной свободы (= самоформированию).

Так, К. Уилсон воспринял философию французского экзистенциализма как нигилистическую и пессимистическую, а потому не имеющую будущего. Экзистенциализм, в понимании К. Уилсона, вовсе не означал гуманизм, а рассматривался, скорее, как поиски прототипа «нового» человека, способного раскрыть смысл человеческого бытия [7]. Англичане восприняли философию Ж.-П. Сартра как протест против массовой, бульварной культуры, как последнюю (= «открытую», К. Уилсон) возможность обретения человеком себя. В связи с разностью менталитетов и культур, переводчиками Ф. Маир и К. Макомбер была некорректно дана трактовка роли разума в познании человеком бытия: если у Ж.-П. Сартра – это опора на внутренний (= волю) потенциал человека (= волюнтаризм, но ограниченный ответственностью за собственную свободу), то в понимании англичан – это вера в безграничные возможности разума (= рационализм), а, следовательно, в безграничные возможности познания собственных аспектов психики. Отсюда возникает вопрос: через что человек получает подлинную свободу – через разум (английский экзистенциализм) или через свободу воли (французский экзистенциализм). Гуманизм же понимался англичанами как демократическая жизненная позиция, позволяющая построить людям более толерантное общество на основе этических принципов, в духе разума и свободного исследования с учетом человеческих возможностей. В этом плане показателен экзистенциальный роман – притча Г. Уильяма «Повелитель мух», где автор описывает варианты общественного развития: варварство – цивилизация – варварство, лишая читателя иллюзий отно-

сительно «гуманной» природы человечества, поскольку там, где есть общественная иерархия равенство социальных ценностей невозможно [8]. Английский пессимизм пронизывает и работы М. Айрис («Сартр. Романтический рационалист» (1953), «Черный принц» (1972)), где показана несостоятельность идеализма Ж.-П. Сартра в понимании пути развития личности [1]. В своих романах М. Айрис показала, что личность изолированная, отрешенная от людей, придуманная – плод только философских изысканий, но не существенность реального мира. Писатель заключила, что человек не может быть абсолютно свободен, поскольку связан с другими людьми социальными узами: стремясь к личной свободе – человек отчуждается от общества, не видит должного применение своим силам и идеям – в этом и состоит абсурдность его бытия. Из специфики менталитета англичан следует особенность перевода текстов французский мыслителей, где экзистенциализм и гуманизм – не есть одно и то же.

В США работа Ж.-П. Сартра была опубликована под названием «Экзистенциализм», что свидетельствовало об еще большем упрощении («отсечении») смысла авторской концепции переводчиком Н. Мейлер (по сравнению с текстами Ф. Маир и К. Макомбер). Исследователь Ш. Болаер считает американский вольный перевод стал возможным вследствие того, что в США экзистенциалисты идеологически понимались как «социалистические» авторы левого толка, чьи идеи могли подорвать концепцию «американского демократического общества» [2].

Наиболее видный американский экзистенциалист У. Баррет, основываясь на работах европейских предшественников (Ж.-П. Сартр, А. Камю), трактовал идею экзистенциализма как противопоставление общественного (= социально значимого) и индивидуального (= незначительного) бытия человека, выдвинув тезис о том, что человек в процессе общественной деятельности вынужден отчуждаться не только от своих сущностных сил, но и от осознания ценности личностного (= индивидуального) начала, от своего Я [10]. В США экзистенциализм был понят через призму экстернализации жизни человека (= «процесс активного самоустранения», снятие с себя ответственности и возложение ее на других, К. Хорни), своего рода движение «вовне» (как бы выворачивания жизни «наизнанку»), как то, что вызывает тревогу и растерянность [9; 13]. Парадоксальность экзистенциальной ситуации американцы видели в том, что современный человек может создавать своим умом и своими руками новейшие технологии, участвовать в глобальных процессах, творить историю и т.д., но оказывается слаб внутренне, поскольку изможден поисками собственного идеала. Они полагали, что жизнь современного человека как никогда находится в опасности, поскольку за всю историю эволюции общества, человек никогда еще не стоял так близко перед лицом небытия и фатальности. Индустриальное / постинду-

стриальное общество требует от человека выполнения только социально значимых функций, в результате чего человек фактически превращается в эти заданные функции, утрачивая свою индивидуальность, «самость». Акцент в американской философии делается на том, что в своем бытии человек довольствуется лишь готовыми схемами, стандартными моделями поведения, боясь выйти за границы социально дозволенных норм. А. Фаллико считал, что философия экзистенциализма призвана раскрыть в человеке его потенцию, то, на что способен человек в своем «Я – делании», развертывании «от внутреннего – во внешнее», формировании своего социокультурного пространства, где отправной точкой могут стать инстинкт, импульс, или моральные мотивы (= внутренняя работа над собой) [12]. Э. Брейзах трактовал экзистенциализм как постоянное «себя – преодоление», где свобода личности понималась не как подарок судьбы или продукт социальных условий, а как личное завоевание человека в социально обусловленном мире, где все экономические и социокультурные блага цивилизации уже завоеваны и разобраны, поэтому остается уповать лишь на «внутреннюю свободу». По Э. Брейзах, человек никогда не может быть абсолютно свободен в выборе целей и поступков – человек социально обусловлен, поэтому он не может выйти за рамки социально-исторических обстоятельств, отсюда личная свобода каждого – это дело абсолютно безнадежное [11]. Получается, что экзистенциализм понимался американцами не как в философии Ж.-П. Сартра «экзистенциализм – это гуманизм», а как «экзистенциализм – это то, что вызывает тревоги и страхи человека».

В СССР переводы работы Ж.-П. Сартра и французских авторов стали осуществляться фрагментарно, благодаря деятельности открывшегося в 1955 году журнала «Иностранная литература», специализировавшегося на распространении идеологически близких иностранных писателей (но в СССР французские экзистенциалисты все равно считались носителями «буржуазных» идей). Наибольшую известность в СССР получили переводы французских авторов, сделанные кандидатом философских наук М.Н. Грециком, благодаря которому в 1953 году русскому читателю была представлена работа Ж.-П. Сартра «Экзистенциализм – это гуманизм» (М., Издательство иностранная литература) [3]. Заслуживает внимание, что переводчик работал с оригиналом и наиболее полно постарался передать содержание текста. Если анализировать перевод текста, сделанный М.Н. Грециком от 1953 года, то обращает внимание, как переводчик изложил экзистенциальную философию Ж.-П. Сартра, стремясь удовлетворить запросам критиков христианских и коммунистических сторон. Можно сказать, что французский экзистенциализм был тщательно им переработан в контексте национального понимания идей гуманизма и панморализма Ф.М. Достоевского, на истоки философии которого ссылался в своей работе Ж.-П.

Сартр, что сделало идеи западного экзистенциализма более понятными для отечественного читателя.

О чрезмерном популизме экзистенциального мышления в середине XX в. Ж.-П. Сартр писал, что «большинству людей, употребляющих это слово, было бы трудно его разъяснить, ибо ныне, когда оно стало модным, экзистенциалистами стали объявлять и музыкантов, и художников. Слово приобрело такой широкий и пространственный смысл, что, в сущности, уже ничего не означает» [3, с. 30]. Но именно посыл Ж.-П. Сартра в данной работе к философии Ф.Д. Достоевского во многом способствовал правильному пониманию философии французского экзистенциализма русским читателем (то есть так, как его трактовал сам Ж.-П. Сартр).

«Dostoïevski a écrit en quelque sorte que si Dieu n'est pas là, alors tout est permis. C'est le point de départ de l'existentialisme. En effet, tout est permis, si Dieu n'existe pas, et donc l'homme est abandonné, il n'a pas de quoi s'appuyer ni en lui-même ni à l'extérieur. Tout d'abord, il n'a aucune excuse. En effet, si l'existence précède l'essence, la référence à une fois pour toutes cette nature humaine ne peut être expliquée. En d'autres termes, il n'y a pas de déterminisme, l'homme est libre, l'homme est libre» («Достоевский как-то писал, что если бога нет, то все дозволено. Это – исходный пункт экзистенциализма. В самом деле, все дозволено, если бога не существует, а потому человек заброшен, ему не на что опереться ни в себе, ни вовне. Прежде всего, у него нет оправданий. Действительно, если существование предшествует сущности, то ссылкой на раз навсегда данную человеческую природу ничего нельзя объяснить. Иначе говоря, нет детерминизма, человек свободен, человек – это свобода») [14, р. 7; 3, с. 14].

Ж.-П. Сартр писал, что Ф.М. Достоевскому, как никому другому удалось показать внутренний мир человека в состоянии страха, вины, безысходности и абсурда, поставив человека в такие социально стесненные обстоятельства, благодаря которым и начинает полноценно раскрываться его личность, воля «маленького человека». Ф.М. Достоевский обратил внимание на противоречивость человеческой природы – склонность к унынию, трагизм, незащитность перед искушением, сопряженные со стремлением к свободе и правдоискательством. Он показал, что понимание и аксиология свободы отнюдь не однозначны у разных людей. Так, свобода в совокупности с отчаянием толкают человека на непредвиденные, иногда весьма жестокие действия (например, поиск свободы Р. Раскольниковым, желание проверить собственную теорию, привел к убийству двух людей).

Последствием экзистенциального выбора для человека является необходимость нести ответственность за реализуемую им свободу и совершенные им поступки. Ф.М. Достоевский показал, что конфликт внутреннего мира человека с обществом происходит непрерывно, особо обостряясь

в периоды жесткой политики государственной власти, изменения ценностных ориентиров, упадка культуры. Экстраполяция «внутреннего» – «внешнего» в философии панморализма Ф.М. Достоевского сводится к тому, что символизм «внешнего мира» откладывает отпечаток на «внутреннем мировосприятии» человека (например, серые унылые улицы и грязные обшарканные комнаты на чердаках – типичный Петербург в изображении Ф.М. Достоевского, где процветают убогость и отчаяние людей и не от куда взяться жизнеутверждающим началам, поэтому внутренним мир персонажей полон тоски и одиночества).

По Ж.-П. Сартру, описывая катастрофическое состояние души, Ф.М. Достоевский увидел самое дно человеческого существования, показал бесперспективность борьбы отдельной личности с государственным механизмом, тем самым сформулировав идею о том, что постоянный конфликт с обществом только отнимает жизненные силы у отдельного человека. Французский мыслитель считал, что на примере Р. Раскольникова, Ф.М. Достоевский показал, что в экзистенциализме главенствует ситуация критического выбора (в одном месте сошлись: нищета + отчаяние + обреченность + внутренний конфликт + социальная теория Р. Раскольникова). Главный герой романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» не стал бы убивать старушку, будь он финансово обеспеченным или успешным – его теория так бы и осталась абсурдом. По Ж.-П. Сартру, заслугой Ф.М. Достоевского является то, что писатель не учил людей жить, а лишь показал, почему человек живет именно так, а не иначе.

Основным отличием философии Ф.М. Достоевского от французских экзистенциалистов было то, что русский писатель в качестве выхода из экзистенциального тупика предлагал человеку путь христианского обновления, морального восхождения на пути к постижению сущности Бога, восприятие ценностей христианского гуманизма – милосердия и сострадания. Ф.М. Достоевский создал новый подход к философской антропологии, в основу которого заложил ценности православной культуры. Авторитет Бога у писателя не подвергался сомнению, поскольку Ф.М. Достоевский считал, что духовное возрождение человека возможно только с помощью веры, которая дает человеку надежду на бессмертие (= духовные поступки человека в памяти поколений). Только мысль о Боге и вере, по мнению Ф.М. Достоевского, и заставляет человека жить достойно.

В философии французского экзистенциализма наоборот, сущность Бога не занимала в судьбе человека авторитетной роли. Философская антропология Ж.-П. Сартра в понимании экзистенциальной свободы сводилась к тому, что «свобода человека состоит в том, чтобы посмотреть в лицо ситуации, в которой ты попал по собственной воле, и принимать на себя всю ответственность» [3, с. 14]. «Экзистенциализм – не такой атеизм, который растрчивает себя на доказательства того,

что Бог не существует. Скорее он заявляет следующее: даже если бы Бог существовал, это ничего бы не изменило. Экзистенциализм отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за существование» [3, с. 32]. Однако путь духовного восхождения и морального обновления человека в философии французского экзистенциализма так же не подвергался сомнению, поскольку экзистенциалист никогда не рассматривает человека как цель, так как человек всегда не завершен в своем развитии [3; 4; 5; 6]. В философии французского гуманизма человек воспринимался как существо, устремленное к будущему, к перспективе собственного развития, и осознающее, что он сам способен создать себя, выступая, таким образом, как проект, переживаемый субъективно – «человек будет таким, каким он сам себя хочет создать», онтологически утвержденный в личном выборе, поскольку «выбирая себя, мы выбираем всех людей» [3, с. 17]. Но в философии французского экзистенциализма это выбор обреченности – «каждый раз за полшага до резких поворотов человека удерживало отсутствие достаточных оснований. А без них все рушилось. ...он свободен, свободен для всего, ... свободен соглашаться, свободен отказываться: ... он мог делать то, что хотел, никто не имел права ему советовать. Добро и Зло существовали для него лишь в том случае, если он сам их для себя придумывал. Он был один среди чудовищной тишины, вне помощи и оправдания, ... обреченный до конца оставаться свободным» [3, с. 14].

В русской экзистенциальной философии человек не одинок – в нем нет той обреченности онтологического выбора «личное» – «общественное», как в западной мысли, поскольку русский человек знает, что он изначально находится с Богом и под его защитой, а потому нет нужды «ломать себя» и подстраиваться под «внешние обстоятельства». Реалист Ф.М. Достоевский в повести «Записки из подполья» на примере мелкого чиновника дает возможность человеку найти «человека в себе» в независимости от мейнстрима: «Свету ли провалиться, или вот мне чаю не пить? Я скажу, что свету провалиться, а чтоб мне чай всегда пить» – девиз главного героя. Критикуя иррациональность социума: устоявшуюся систему ценностей и норм, «маленький человек» – чиновник, презирает социальные идеалы, но открыто не противопоставляет себя обществу, поэтому и живет в «подполье», его взгляды не вписываются в реалии мира, но ничто не может заставить главного героя отказаться от личных планов – иначе в чем тогда заключается Богом данная свобода выбора? Столкновение субъективных интересов человека и объективной реальности Ф.М. Достоевский определяет в пользу человека – ведь если поставить под сомнение идею (= возможность) выпить чай в любой момент, то значит согласиться с отсутствием свободы выбора.

Подобно «подпольному человеку» Ф.М. Достоевского, персонажи «Тошноты» Сартра (главный герой А. Рокантен ведет дневник, где описывает

абсурдность мира и утверждает, что только свобода творчества может примирить человека с собой и повлиять на мир) и «Постороннего» А. Камю (главного героя Мерсо казнят не за то, что он совершил, а за то, что он – «другой») несут бремя неприкаянности, одиночества, опустошенности и индивидуализма – мира без Бога. Персонажи (А. Рокаnten и Мерсо) приходят к заключению, что «масса вещей» нивелирует и «засасывает» личность человека, делая его опустошенным и никчемным. Осознавая всю абсурдность мира, герои произведений стремятся оправдать свое существование и бунтуют (хотя и по-разному) против фактического порядка вещей. В философии французского экзистенциализма важным признается то, чтобы человек осознавал и переживал личное бытие, стремился к нравственному развитию, а философские системы и догмы религии отходят на второй план. Ж.П. Сартр и А. Камю утверждают, что спасение человека заключается в отчуждении, в освобождении от этого мира путем признания абсурдности бытия. И если по Ф.М. Достоевскому, «красота спасет мир», но красота внутренняя, духовная красота личности, то у французских экзистенциалистов красота воспринималась как нечто абсурдное, «в недрах красоты залегает нечто бесчеловечное» (А. Камю). Здесь идеи Ж.П. Сартра и А. Камю ни в коем случае нельзя приравнивать к взглядам Ф.М. Достоевского как мыслителя, поскольку последний оставался последовательным православным коллективистом, поборником «русского народа-Богоносца».

В романе «Чума» А. Камю метафорично показал хаос бытия: человеку лишь кажется, что в жизни все размеренно, все находится под контролем, но человек оказывается неспособным противостоять внезапной эпидемии (в романе под хаосом понимается чума). Французский мыслитель писал, что добро и зло равно присущи миру, а зло вообще, неотделимое от бытия, свойственное ему всегда. «Абсурд – это когда все ясно, но ничего не понятно» – фраза, ставшая метафорой французского экзистенциализма. Философия экзистенциализма широко распространилась к середине XX в., поскольку была ориентирована на реализацию творческой свободы человека, приравненную к свободе сознания и имеющую возможность реализации в практической деятельности индивида. В культуре экзистенциализма утверждалось неповторимое творческое своеобразие каждого человека, как определяющего вектор собственного развития, формирующего собственную картину мира, но при этом не имеющего возможность понять свою экзистенциальную задачу. Отсюда пошло ошибочное суждение о том, что художественное развитие ведет к формированию в человеке чувства свободы, а также может способствовать преодолению человеком тяготеющих над ним обстоятельств. Правильно реализованная человеком воля и осознание смысла бытия приводят к счастливой (= должной) жизни, а игнорирование – к духовным потерям (= недолжной жизни).

Иллюстрацией этой проблемы является пьеса Ж.П. Сартра «Мухи», в основе которой лежит сюжет об Оресте. Воспитанный в дальних краях, юноша вернулся в родной город Аргос, которым правят убийца его отца – Эгисф и мать Клитемнеста. Родная сестра юноши – Электра находится у них в услужении, но она одинока и живет надеждой на то, что в ее жизни могут произойти перемены к лучшему, поскольку девушке не приемлемы устои общественной жизни – она хочет вырваться из отчаяния и пустоты, но не знает, как это сделать. Она ждет избавителя – своего брата, того, кто способен разрешить ее проблемы и проблемы всех жителей города посредством убийства родной матери и ее любовника. Сначала Оресте ни у кого из жителей города не вызывает интереса, так как он человек с неопределенным экзистансом, но когда юноша начинает понимать свой творческий импульс и возложенную на него миссию, то он преображается. В романе Ж.П. Сартра «Мухи» переход из недолжной жизни в должную раскрывается как проблема экзистенциального выбора. Автор акцентирует, что существование без творческого экзистанса не дает право говорить о себе в первом лице, только в третьем.

Сходная проблематика жизненного выбора персонажей затронута и в фильме М. Хуциева «Июльский дождь», где жених представляет тип успешного человека, но идет в аспирантуру не по внутреннему побуждению, а в силу престижности общественного положения, потому что так поступают другие – схема «недолжного выбора». Невеста Елена претворяет «должное существование», поскольку, размышляя о жизни, она анализирует причины утрат, и в конце принимает правильное решение. Вроде бы искренние, идеально начавшиеся романтические отношения двух молодых людей, способные перерасти в настоящее сильное чувство, ничем не заканчиваются по причине пересмотра их взглядов на жизнь и разочарования. Так в философии экзистенциализма человек оказывается обреченным на одиночество, поскольку другое существование ему враждебно – «каждый видит в другом начало зла» (Ж.П. Сартр). Экзистансы не терпят сближения – мудрость философии в том, чтобы не навязываться другим, лучше держать близких на расстоянии, так как они более всего жалят...

В пьесе А. Миллера «Смерть коммивояжера» образ старшего сына Бифа выстроен в контексте «недолжной жизни», поскольку юноша живет иллюзиями, не обладает силой духа, чтобы оценить действительность и извлечь уроки из собственных неудач. Психологически Биф находится под влиянием своего отца Вили Ломана: в мире лжи и иллюзии, которые тот ему создал еще в детстве. Несоответствие желаемого и действительного, неумение бороться за свое счастье, вызывают в юноше отчаяние и душевный надлом, порождают появление неведомого врага в самом себе.

В романе французского писателя-реалиста Э. Базена «Гадюка в кулаке» двое близких лю-

дей – мать (мать в романе и есть гадюка) и сын терзают друг друга, навязывая свое существование, конфликт внутрисемейных отношений, что оборачивается трагедией для них. На сегодняшний день это один из самых мощных романов о ненависти. Ненависти матери к своим детям, и ненависти детей к своей матери.

Произведение Э. Базена как нельзя лучше перекликается с пьесой Ж.П. Сартра «Выхода нет» (первоначально опубликована на французском языке под названием «Huis Clos», что переводится, как «На камеру» или «За закрытыми дверями»), ставшую источником популярной цитаты «Ад – это другие люди» («L'enfer, c'est les autres»). Пьеса начинается с того, что камердинер ведет мужчину в комнату, которая у героя ассоциируется с адом, где уже находятся две женщины. После этого камердинер уходит, а дверь закрывается. Все трое остаются в одном замкнутом помещении и ожидают пыток, но палач так и не появляется. Вскоре к ним приходит осознание того, что они находятся там, чтобы мучить друг друга своим присутствием. Так экзистенциализм открывает еще один аспект своей философии – «Ад – это другие люди», все те, кто ограничивают пространство и свободу человека.

В философии французского экзистенциализма впервые была затронута тема абсурдности человеческого бытия, лишенной реального смысла, а человек показан как существо, блуждающее во Вселенной в поисках своего Я. А переводческий контекст их трудов на языки мира во многом зависел от специфики национального менталитета и сходности текстовых смыслов.

Литература

1. Айрис М. Черный принц. М.: Художественная литература, 2012. 505 с.
2. Болаер Ш. Советская судьба французских экзистенциалистов: анализ восприятия переводов произведений Жан – Поля Сартра и Альбера Камю/ Master in het Vertalen, 2014. 77 p.
3. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Пер. с фр. М.Н. Грецкий. М.: Изд-во иностранной литературы, 1953. 70 с.
4. Сартр Ж.-П. Возраст зрелости. М.: АСТ, 2021. 416 с.
5. Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения / Пер. с фр. М. Бекетовой. СПб.: Наука, 2001. 319 с.
6. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. М.: Республика, 2000. 638 с.
7. Уилсон К. Паразиты сознания. Киев: София, 1994. 320 с.
8. Уильям Г. Повелитель мух. М.: АСТ, 2022. 320 с.

9. Финкелстайн С. Экзистенциализм и проблема отчуждения в американской литературе. М.: Прогресс, 1967. 319 с.
10. Barrett W. What is existentialism? Partisan Review. 1947. 218 p.
11. Breizah E. Introduction to modern existentialism. N.Y., 1962. 325 p.
12. Fallico A. Art and existentialism. N.Y., 1962. 174 p.
13. Mailer N. Existential errands. Boston. Toronto. 1972. XV. 365 p.
14. Sartre J.-P. L'existentialisme est un humanisme. La France. Maison d'Édition Mondiale. 1956. 56 p.

EXISTENTIAL PROBLEMS IN RUSSIAN AND FRENCH-SPEAKING CULTURE

Sharova M.A., Sharova S.S.

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky; Lomonosov Moscow State University

The article touches upon the peculiarities of understanding French existentialism in the countries of Great Britain, the USA and the USSR, including, depending on the mentality of cultures and the specifics of translation. It is shown that the British interpreted the philosophy of French existentialism in the spirit of nihilism and pessimism, the Americans – as a confrontation of personal / social, and in Russian culture existentialism acquired the features of humanism. It is shown that the mention of J.P. Sartre of the milestones of F.M. Dostoevsky's work helped the Russian reader to get closer to the correctness of understanding the philosophy of French existentialism, as well as to compare the humanistic models of these thinkers. The specificity of the philosophy of J.-P. Sartre and F.M. Dostoevsky was that they considered human life as a kind of universal background of existence, on which all other social processes take place («man» = «world»), capable only in the face of external circumstances to challenge fate (= «disidentify» themselves with social roles) and to accept an elusive authenticity – existence.

Keywords: absurdity, authenticity, humanism, F.M. Dostoevsky, J.P. Sartre, A. Camus, free will, existentialism.

References

1. Iris M. The Black Prince. M.: Fiction, 2012. 505 p.
2. Bolayer Sh. The Soviet fate of French existentialists: an analysis of the perception of translations of the works of Jean-Paul Sartre and Albert Camus/ Master in het Vertalen, 2014. 77 p.
3. Sartre J.P. Existentialism is humanism / Translated from the French by M.N. Gretskey. M.: Publishing House of Foreign Literature, 1953. 70 p.
4. Sartre J.P. Age of maturity. Moscow: AST, 2021. 416 p.
5. Sartre J.P. Imaginary. Phenomenological psychology of imagination / Trans. with fr. M. Beketova. St. Petersburg: Nauka, 2001. 319 p.
6. Sartre J.P. Being and nothingness: The experience of phenomenological ontology / Translated from French, preface, note by V.I. Kolyadko. M.: Republic, 2000. 638 p.
7. Wilson K. Parasites of consciousness. Kiev: Sofia, 1994. 320 p.
8. William G. The Lord of the Flies. Moscow: AST, 2022. 320 p.
9. Finkelstein S. Existentialism and the problem of alienation in American literature. Moscow: Progress, 1967. 319 p.
10. Barrett W. What is existentialism? Partisan Review. 1947. 218 p.
11. Breizah E. Introduction to modern existentialism. N.Y., 1962. 325 p.
12. Fallico A. Art and existentialism. N.Y., 1962. 174 p.
13. Mailer N. Existential errands. Boston. Toronto. 1972. XV. 365 p.
14. Sartre J.-P. L'existentialisme est un humanisme. La France. Maison d'Édition Mondiale. 1956. 56 p.

Становление системы подготовки вокалистов в Китае: аспекты взаимодействия национальных и мировых песенных традиций

Ма Хаожань,

аспирант, Высшая школа образования и психологии БФУ
им. И. Канта
E-mail: 1340682547@qq.com

Древним периодом в развитии вокального искусства в Китае считается эпоха до династии Чжоу. В это время искусство вокального мастерства в древнем Китае включала в себя танцы и песни, исполняемая в рамках ритуалов поклонения или жертвоприношения. Этот жанр искусства воплощал в себе единство танца, музыки и вокала. Данная статья посвящена анализу уникального явления в древнем искусстве, которое мы называем древнекитайским вокальным искусством. Мы выбрали для рассмотрения два аспекта этого феномена: возникновение песенного искусства, а также его формы в условиях земледельческой культуры древнего Китая. XX столетие стало эпохой активного взаимодействия национальных песенных традиций Китая с мировыми музыкальными традициями, включая вокальную школу стран Европы. В связи с этим мы стали свидетелями активного разностороннего развития китайского вокального искусства. В нашей статье автор рассматривает различные аспекты взаимодействия между китайской и европейской вокальными традициями, и влияние последней на развитие китайского песенного мастерства в направлении оперного и камерного вокала. Отдельный акцент делается на различных аспектах вокальной подготовки исполнителей.

Ключевые слова: развитие образования в КНР, становление вокального искусства, развитие вокального искусства, национальная школа вокала, сотрудничество КНР и России.

История песенного искусства

Есть множество мнений и подходов к происхождению вокального искусства как в эпоху глубокой древности, так и в современное время. Согласно одной из точек зрения, первыми «песнями» стали попытки людей подражать звукам окружающей природы, прежде всего, пению птиц. Приверженцем именно этого подхода был Демокрит.

О свойственном любому человеку с ранних лет «инстинкту подражания», как о первопричине возникновения песенного искусства, писал Аристотель. Древнекитайские авторы писали о подражании человеком звукам долин, лесов и гор, как о возникновении вокального искусства. «Двенадцать ритмов создаются от песни феникса». [9, с. 26]

Согласно второй точке зрения, пение возникло в результате трудовой деятельности древнего человека, как одно из следствий развития потенциала языка людей в первобытном обществе. Древнему пению в Китае издавна было посвящено множество легенд.

Земледельческая деятельность как источник возникновения и развития вокального искусства

Возникновение примитивных форм земледелия в комплексе с первобытными верованиями породили многочисленные ритуалы, неотъемлемым элементом которых были жертвенные танцы и песни, через которые первобытный аграрий вымаливал у богов дождь и хорошую погоду, просил оградить его племя от бедствий и лишений.

В древнем Китае первые образцы вокального исполнения еще не стали самостоятельным жанром, пение наряду с танцами и инструментальной музыкой было неким единым культурным феноменом, несущим социальную функцию в сельскохозяйственном сообществе людей, являясь важнейшей частью ритуальных действий в родовых сообществах людей древнейшего времени. [2, с. 34]

Если говорить о современном этапе китайского вокального образования, то свое начало он берет на рубеже XIX–XX столетий. Возникновение школьных песен в так называемую эпоху «движения за новую культуру» и их стремительное развитие положили старт новому этапу вокального, и в целом музыкального образования современного Китая.

Первая половина прошлого столетия в китайском песенном образовании получила название *периода практики*.

Важным периодом в развитии китайского профессионального вокального образования специалисты единодушно называют двадцатилетие с 1920 по 1940 годы. Еще одной важной вехой в развитии вокального образования в Китае является 1919 год, когда под руководством выдающихся музыкантов и педагогов Фэн Цзыкай, Лю Чжипин, У Мэнфэй и ряда других деятелей музыкального искусства было создано «Шанхайское специальное педагогическое училище». В следующем году в Китае была заложена основа по обучению «*bel canto*», когда в женском педагогическом училище Гуандуна возвратившийся из Америки Чжоу Шуань организовывал занятия по обучению вокальному искусству. [6, с. 294]

В 1927 году Сяо Юмэю выпала честь возглавить первую в Китае государственную консерваторию, открытую в Шанхае. Это учебное заведение называют колыбелью китайской вокальной педагогики, в создании и развитии которой принимали активное участие выдающиеся китайские музыковеды и исполнители, вернувшиеся на родину после обучения за рубежом.

Например, отделение вокала возглавил дирижер, композитор и исполнитель вокального жанра Чжоу Шуань, получивший свое музыкальное образование в Соединенных Штатах Америки. Сценическое мастерство, хоровое исполнение и вокал преподавал Ин Шаньнэн, также вернувшийся из США после обучения. В этом перечне нельзя не обойти вниманием выдающегося вокального исполнителя Чжао Мэйбо, возглавившего вокальное отделение в 1936 году также после возвращения в Китай. [1, с. 25]

Это плеяда выдающихся музыкальных деятелей Китая заложила прочный фундамент в подготовке будущих педагогов вокального искусства, которые, получив такое великолепное образование, в дальнейшем продолжили развитие тысячелетних китайских вокальных традиций, достигающих новых вершин мастерства.

Больших успехов вокальное образование, организованное по европейской модели, добилось в Китае в 1930 годы. Большинство преподавателей шанхайского государственного музыкального училища, которые ранее обучались в Соединенных Штатах Америки и европейских странах, и освоившие в ходе получения вокального образования европейскую традицию композиции, европейскую модели вокальная подготовки, помимо обучения преподавателей вокального искусства смогли привнести в китайскую традицию элементы европейского стиля. Яркими примерами стало творчество Хуан Цзыя, Лю Сюэяня, Чжао Юаньжэня, Сяо Юмэя, других авторов, чьи произведения стали основой вокального классического репертуара, используемого в педагогической практике в качестве образцов национальной песенной традиции. [10, с. 68]

Со второй половины прошлого столетия стало активно модернизироваться деятельность отделений вокала в педагогических и музыкальных учеб-

ных заведениях КНР. Были радикально пересмотрены учебные планы и программы, подверглись уточнению и коррекции цели и задачи профессиональной подготовки преподавателей вокального искусства. С этого времени вокальная подготовка в Китае определялась требованиями единого стандарта.

Музыкальное образование в Китае, включая вокальную подготовку, в 1950-х годах во многом следовало опыту образовательной системы Советского Союза. Советские преподаватели вокального искусства в рамках программы по культурному обмену обучали китайских исполнителей.

При этом в музыкальных учебных заведениях и отделениях педагогических вузов воспитывалось поколение национальных теоретиков музыки и педагогов, чьи имена впоследствии стали широко известными среди музыкальной общественности: Ли Синьчан, Ван Пиньсу, Тинь Телинь, Ши Хуньэ, Го Шучжэнь, Шэнь Сян и др. Эти специалисты смогли интегрировать европейскую традицию вокального образования с традиционной китайской эстетикой, и воспитать немало национальных китайских исполнителей, одинаково успешна владеющими как традиционным, так и европейским стилями исполнения. [4, с. 123]

После окончания эпохи так называемой Культурной революции Китай вступил в период открытости и модернизации, что не могло самым позитивным образом не сказаться и на развитии системы вокального образования. Процесс вокальной подготовки в большинстве китайских музыкальных и педагогических вузов вошел в нормальное русло, учебный процесс стал непрерывно совершенствоваться и развиваться в различных направлениях.

Существенный вклад в профессиональную подготовку выдающихся китайских вокальных исполнителей внесли опытные музыкальные педагоги Чжоу Сяоянь и Шэнь Сян. Достаточно упомянуть о том, что учениками Шэнь Сяня были такие известные китайские педагоги, как Дилибайэ, Инь Сюэмэй и Тинь Телинь, а профессор Чжоу Сяоянь воспитал таких великолепных вокалистов, как Ляо Чаньюн и Дай Юйцян.

Характерно, что академическое искусство вокала в Китае и народное пение развивались по параллельным направлениям. В Китае воспитывались многие выдающиеся вокалисты, владеющий в совершенстве академическим пением и народным. Среди них в первую очередь следует назвать такие имена, как Ши Ваньчунь, Цинь Юнчэн, Чжэн Цюфэн, Ши Гуаньнань, Инь Сюэмэй, Пэн Лиюань, Сун Цзуин и другие. В настоящее время в системе вокальной подготовки китайских исполнителей эта традиция сохраняется и развивается. [12, с. 50]

В 90-х годах прошлого столетия политика открытости, благодаря чему культурное взаимодействие со странами Запада достигла своего апогея, в Китае позволила создать новую форму исполнения вокальных произведений, называемую фольклорной или аутентичной. На сегодняшний день

наряду с эстрадным исполнением и *bel canto*, этот стиль отнесен к категории основных песенных стилей.

Это была эпоха, когда вокальное образование в Китае достигла всемирного признания, что в равной степени относится как к уровню подготовки преподавателей вокального мастерства, так и в сфере исполнительства. Следует отметить, что в своем современном виде китайское вокальное образование насчитывает едва ли столетие. Однако его развитие было столь стремительным, что в настоящее время китайская вокальная педагогическая традиция стала общемировым авторитетом.

Текущий этап развития песенного искусства в Поднебесной отличается весьма своеобразными и любопытными процессами. Это обусловлено началом формирования весьма специфической школы вокала, которая одновременно борется за сохранение национальных песенных традиций и при этом внимательно изучает европейский опыт вокального исполнения. Такой подход позволяет адаптировать европейский стиль вокального исполнения к национальным песенным традициям, имеющим многовековую историю и лежащим в основе вокального искусства китайских исполнителей.

На высокий уровень взаимодействия между музыкальной вокальной традицией Китая и европейской школой в сфере камерного и оперного исполнения обращают внимание такие современные китайские исследователи, как Чэнь Ин, Чжан Личжэнь, Лянь Лю, Лю Цзинь, Ду Сы Вэй и другие. Подобная ассимиляция и освоение опыта представителей западноевропейских и русских вокальных школ прежде всего стало возможным благодаря тесному межкультурному взаимодействию, что, без сомнения, способствует обогащению национальной культуры, открывая перед китайским национальным вокальным искусством новые горизонты. [7, с. 170]

Это влияние ярко отражается и в триумфальных выступлениях выдающихся китайских вокалистов на ведущих оперных площадках мира, и в творчестве китайских композиторов, и в модернизации музыкального образования. В контексте вышесказанного нельзя не упомянуть яркую эволюцию, которую переживает вокальное образование Китая и одновременно развитие новых форм восприятия вокального искусства со стороны слушателей. На наших глазах создаются новые уникальные формы вокального искусства, объединяющие в себе академический фундамент классической европейской школы пения с уникальными особенностями национальной китайской вокальной традиции, с неповторимой фонетикой китайского языка и тысячелетними традициями народного искусства Китая.

Существенную роль в освоении китайскими вокалистами европейских традиций пения сыграло включение в образовательный процесс по подготовке исполнителей обучение пению «*bel canto*».

Открытость Китая в культурной сфере открывает перед китайскими исполнителями широкие горизонты в плане анализа и изучения специфики вокального мастерства самых известных европейских и российских исполнителей, что дает мощный импульс дальнейшему развитию национальной песенной традиции.

Китайские мастера вокального искусства в результате плодотворного взаимодействия с европейской школой переосмысливают традиционные для них представления о звукоизвлечении, способах и методике работы с голосом.

Многие эксперты обращают внимание на формирование специфического китайского «*bel canto*», уникального феномена, существенно отличающегося от европейских традиций. Основу этой методики составляют многовековые национальные традиции вокального искусства.

Безусловно, в основе этой методики лежит понимание необходимости развития именно национальных песенных традиций. Об этом недвусмысленно упоминают Н.В. Бычкова и Чжай Сюецзинь, отмечая, что национальная особенность китайского вокального исполнения заключается в стремлении достичь мягкого и прозрачного звука, естественного звучания, при небольшой пластичности и ограниченном диапазоне мелодии. Важной чертой специфического китайского «*bel canto*» является особенность произношения, обусловленная китайской фонетикой. [3, с. 35]

В связи с этим для китайских исполнителей и педагогов стоит значительных усилий достичь цели объединить традиционную европейскую манеру вокального исполнения с национальной песенной традицией, что является чрезвычайно важным аспектом развития китайского вокального искусства. Особенности китайского языка являются причиной основных трудностей при достижении этой цели. Возникающие проблемы дали импульс к поиску новых подходов к методике обучения, в чем китайские педагоги достигли заметных успехов, свидетельством чего являются триумфальные выступления китайских исполнителей на ведущих мировых оперных сценах.

Чрезвычайно важным также является возможность знакомства китайских исполнителей с новейшими тенденциями современного камерного и оперного вокального искусства не только с помощью современных средств коммуникаций, но и при личном присутствии на проводимых известными мастерами мирового уровня мастер-классах. В настоящее время происходит активное взаимодействие между системами музыкального образования Китая и России.

Русские преподаватели вокального искусства плодотворно работают с китайскими молодыми музыкантами. Ярким примером такого сотрудничества являются работа российского оперного певца В.Г. Шушлина, который в первой половине прошлого столетия, преподавая в Шанхайской консерватории, закладывал прочный фундамент китайской национальной вокальной традиции.

Еще одним важным аспектом в развитии китайского песенного искусства является процесс создания обновленной концепции китайской национальной оперы, способной отвечать задачам и целям, стоящим перед современным китайским музыкальным искусством. [8, с. 29]

В настоящее время происходит активный процесс совершенствования и переосмысления концептуальных основ деятельности системы подготовки исполнителей вокальных произведений, что является ярким свидетельством эффективности процесса межкультурного взаимодействия в музыкальной сфере.

Для того, чтобы в современных условиях поступательное развитие музыкального искусства, включая вокальное исполнение, продолжалось столь же успешно, систему музыкального образования необходимо подвергнуть серьезной модернизации, в ходе которой были бы сохранены основы национального традиционного песенного искусства с одновременным внедрением инновационных практик и методов, в основе которых лежит мировой, прежде всего европейские опыт музыкальной педагогики.

Одним из серьезных недостатков китайской музыкальной педагогической системы является незначительное количество времени, отпущенного для индивидуальных занятий между преподавателем и исполнителем, которое в большинстве вузов Китая не превышает двух часов в неделю.

Безусловно, трудно говорить о достижении высокого профессионального уровня в вокальном искусстве при таком малом объеме индивидуальных занятий по вокальному мастерству. Основной причиной такого положения дел является стремление обучить как можно большее количество музыкантов, свидетельством чему являются повышение числа первокурсников в музыкальных учебных заведениях и соответствующих факультетах педагогических вузов.

Попытка решить эту проблему посредством коллективных занятий по развитию вокального мастерства едва ли способна достичь желаемой цели, поскольку высокий профессионализм достигается лишь в результате индивидуального подхода к подготовке молодого исполнителя. Многие исследователи музыкального образования в Китае также считают недостаточным объем занятий сольфеджио, помимо этого часть экспертов считают необходимым ввести в учебные планы занятия по камерному пению, сценическому движению и актерскому мастерству. Также среди недостатков отмечаются отсутствие практики работы со студентами музыкальных вузов в направлении постановки оперных спектаклей самими учащимися. Это отрицательно сказывается на формировании у студентов опыта работы на сцене. [5, с. 103]

На сегодняшний день в Китае идет активная работа по формированию сети музыкальных училищ и школ, что позволяет отбирать и готовить талантливых детей к дальнейшему профессиональному обучению. Ряд воспитанников таких учебных

учреждений уже смогли проявить себя в качестве талантливых исполнителей, перед которыми открываются широкие перспективы на профессиональной сцене.

Многие молодые китайские исполнители выражают желания продолжить свое музыкальное образование в зарубежных учебных заведениях. Они осваивают европейские вокальные традиции, а также опыт русской музыкальной школы.

Среди таких талантов нельзя не назвать такие имена, как Тянь Хаоцзян, Фань Цзин-ма, Дильбер Юнус, Лян Нин и других подающих большие надежды исполнителей.

Музыковеды и педагоги активно анализируют успешную мировую практику в сфере профессиональной подготовки вокальных исполнителей, опыт различных учебных заведений как в самом Китае, так и за рубежом, что позволяет им выстраивать уникальную китайскую самобытную систему, где вокальные многовековые традиции Китая обогащаются лучшим европейским опытом музыкальной педагогической теории и практики.

Развитие образовательного процесса по профессиональному обучению китайских исполнителей требует неустанного поиска новых подходов к традиционным способам и приемам музыкального образования. Поэтому для высококвалифицированного преподавателя вокального искусства чрезвычайно важно постоянно обогащать свои знания репертуара, осваивать инновационные технологии и методики учебного процесса. В последние годы большое внимание также уделяется широкому внедрению новых технических средств, позволяющих существенно расширить педагогический инструментарий преподавателей вокального искусства.

Широко используя лучшие наработки российской вокальной педагогической традиции, китайские педагоги успешно адаптируют ее к местным условиям, создавая уникальные авторские методические системы. Ряд китайских исследователей, среди которых следует назвать Яо Вэя, отмечают сходство многих аспектов в системах вокальной подготовки в России и Китае. [11, с. 47]

Считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что активное культурное взаимодействие с музыкальными школами в различных странах мира, изучение и анализ китайскими музыкальными педагогами опыта в сфере вокального искусства отнюдь не означает механический перенос этих знаний на китайскую почву. Это является сложным творческим процессом, в рамках которого происходит тщательный отбор и адаптация элементов европейской музыкальной педагогической традиции к богатейшему национальному вокальному наследию Китая.

То, как китайские мастера вокального искусства и преподаватели справляются с этой сложной проблемой, не может не вызывать искреннего восхищения, что является свидетельством огромного потенциала самобытной китайской песенной культуры, безграничного музыкального таланта представителей этой древнейшей цивилизации.

Литература

1. Ли, С. Феномен русской классической вокальной школы в контексте развития вокальных традиций Китая / С. Ли // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 3. – С. 22–28.
2. Ли, Ц. Деятельность выдающихся певцов в области камерно-вокального и оперного искусства в Китае в XX–XXI веках / Ц. Ли // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 4. – С. 30–35.
3. Ли, Ц. Развитие вокального искусства и культуры в Китае И ЕГО специфика в XX–XXI веках / Ц. Ли // Педагогический научный журнал. – 2023. – № 3. – С. 33–36.
4. Лю, Х. Становление академической вокальной школы Китая (исторический аспект) / Х. Лю, Ц. Люй // Образовательный форсайт. – 2021. – № 3(11). – С. 119–124.
5. Лю, Ч. Возникновение и развитие вокального искусства в крестьянской жизни в древние времена Китая / Ч. Лю // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 90–4. – С. 99–105.
6. Ма, Ю. Современные тенденции развития вокального искусства в Китае / Ю. Ма // Культура и цивилизация. – 2022. – Т. 12, № 2–1. – С. 292–296.
7. Сюй, Ц. Современное оперное искусство Китая в формировании вокальных навыков исполнителя / Ц. Сюй // Успехи гуманитарных наук. – 2020. – № 4. – С. 169–171.
8. Сюй, Ч. Аспекты развития современного высшего вокального образования в Китае / Ч. Сюй // Общество. Среда. Развитие. – 2022. – № 4(65). – С. 27–30.
9. Хуан, Ц. Система вокального образования в современном Китае / Ц. Хуан // Музыка и время. – 2022. – № 1. – С. 24–27.
10. Чэнь, Ч. Вокальное искусство в музыкотерапии Китая: история развития / Ч. Чэнь // Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры. – 2022. – № 2(22). – С. 61–71.
11. Чэнь, Ю. Вокальная культура Китая: к вопросу траектории исторического развития / Ю. Чэнь, А.Н. Папенина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 8–2(83). – С. 45–49.
12. Юэ, Ч. О некоторых вопросах обучения вокальному искусству в Китае и России / Ч. Юэ // Миссия конфессий. – 2023. – Т. 12, № 3(68). – С. 49–52.

THE FORMATION OF A SYSTEM FOR TRAINING VOCALISTS IN CHINA: ASPECTS OF THE INTERACTION OF NATIONAL AND WORLD SONG TRADITIONS

Ma Haoran

Graduate School of Education and Psychology of the IKBFU I. Kant

The ancient period in the development of vocal art in China is considered to be the era before the Zhou Dynasty. At this time, the art of vocal performance in ancient China included dances and songs performed as part of rituals of worship or sacrifice. This genre of art embodied the unity of dance, music and vocals. This article is devoted to the analysis of a unique phenomenon in ancient art, which we call ancient Chinese vocal art. We have chosen to consider two aspects of this phenomenon: the emergence of song art, as well as its forms in the agricultural culture of ancient China. The 20th century became an era of active interaction between the national song traditions of China and world musical traditions, including the vocal school of European countries. In this regard, we have witnessed the active diversified development of Chinese vocal art. In our article, the author examines various aspects of the interaction between Chinese and European vocal traditions, and the influence of the latter on the development of Chinese songcraft in the direction of operatic and chamber vocals. Special emphasis is placed on various aspects of vocal training of performers.

Keywords: development of education in the PRC, the formation of vocal art, development of vocal art, national vocal school, cooperation between the PRC and Russia.

References

1. Li, S. The phenomenon of the Russian classical vocal school in the context of the development of Chinese vocal traditions / S. Li // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. – 2022. – No. 3. – P. 22–28.
2. Li, Ts. Activities of outstanding singers in the field of chamber vocal and opera art in China in the 20th–21st centuries / Ts. Li // Bulletin of the International Center of Art and Education. – 2023. – No. 4. – P. 30–35.
3. Li, Ts. Development of vocal art and culture in China AND ITS specifics in the XX–XXI centuries / Ts. Li // Pedagogical scientific journal. – 2023. – No. 3. – P. 33–36.
4. Liu, H. Formation of the academic vocal school of China (historical aspect) / H. Liu, Q. Lyu // Educational foresight. – 2021. – No. 3(11). – pp. 119–124.
5. Liu, Ch. The emergence and development of vocal art in peasant life in ancient times of China / Ch. Liu // Trends in the development of science and education. – 2022. – No. 90–4. – pp. 99–105.
6. Ma, Yu. Modern trends in the development of vocal art in China / Yu. Ma // Culture and civilization. – 2022. – Т. 12, No. 2–1. – pp. 292–296.
7. Xu, Ts. Contemporary opera art of China in the formation of vocal skills of the performer / Ts. Xu // Advances in the Humanities. – 2020. – No. 4. – P. 169–171.
8. Xu, Ch. Aspects of the development of modern higher vocal education in China / Ch. Xu // Society. Wednesday. Development. – 2022. – No. 4(65). – pp. 27–30.
9. Huang, Ts. System of vocal education in modern China / Ts. Huang // Music and time. – 2022. – No. 1. – P. 24–27.
10. Chen, Ch. Vocal art in music therapy in China: history of development / Ch. Chen // Bulletin of the East Siberian State Institute of Culture. – 2022. – No. 2(22). – P. 61–71.
11. Chen, Yu. Vocal culture of China: on the issue of the trajectory of historical development / Yu. Chen, A.N. Papanina // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2023. – No. 8–2(83). – pp. 45–49.
12. Yue, Ch. About some issues of teaching vocal art in China and Russia / Ch. Yue // Mission of Confessions. – 2023. – Т. 12, No. 3(68). – pp. 49–52.

Методика использования электронных таблиц при изучении различных дисциплин в процессе обучения студентов решению задач с экономическим содержанием, обучающихся по направлению «Землеустройство и кадастры» профиль «Кадастр недвижимости»

Майкова Наталья Сергеевна,

кандидат педагогических наук, кафедра «Информатики и информационных систем, Землеустройство и кадастры», ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»
E-mail: n.s.maykova@yandex.ru

Многие профессиональные задачи, которые решают студенты в процессе своего обучения по направлению «Землеустройство и кадастры» профиль «Кадастр недвижимости», связаны с анализом и обработкой различного рода статистической информации, а также ее интерпретацией в графическом виде (диаграмм и графиков), а также группировкой анализируемых данных по различным показателям. Решать такие задачи целесообразно используя электронные таблицы.

Использование математических методов и информационных технологий позволяет учитывать в процессе обучения студентов общепрофессиональные компетенции, которые сформулированы в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования.

На современном этапе развития науки и техники, знание информационных технологий становится обязательным для всех направлений научной и практической деятельности студентов, а применение математических методов – неотъемлемой и очень важной составной частью профессиональной компетентности будущего специалиста.

Будущий специалист направления «Землеустройство и кадастры» профиль «Кадастр недвижимости» должен быть способен проводить измерения и наблюдения, обрабатывать и представлять полученные результаты с применением информационных технологий и прикладных аппаратно-программных средств, а также понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности.

Ключевые слова: методика обучения, электронные таблицы, информационные технологии, математические методы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры» отмечается, что программа бакалавриата должна устанавливать следующие общепрофессиональные компетенции [2].

Требование одной из общепрофессиональных компетенций связано с использованием инструментов и оборудования. Согласно формулировке компетенции необходимо, чтобы студент был способен проводить измерения и наблюдения, а также обрабатывать и представлять, полученные в ходе измерений и наблюдений результаты, с применением различных информационных технологий, а также прикладных аппаратных и программных средств.

Требование еще одной общепрофессиональной компетенции связано с использованием информационных и коммуникационных технологий для дальнейшей профессиональной деятельности. Согласно формулировке компетенции необходимо, чтобы студент был способен понимать различные принципы работы современных информационных технологий и смог в будущем использовать их для решения собственных задач, связанных с профессиональной деятельностью.

Освоение студентами общепрофессиональных компетенций, в том числе и рассмотренных выше, происходит в процессе использования на занятиях электронных таблиц. Электронные таблицы могут применяться при изучении различных дисциплин, например, в процессе обучения студентов решению различного рода их будущих профессиональных задач.

Далее изучим методику применения электронных таблиц для решения с их помощью различных экономических задач, которые проходят студенты при изучении различных дисциплин.

В процессе изучения дисциплины «Землеустройство», при решении задач с экономическим содержанием, возможно использование матриц и операций над матрицами. Реализация решения таких задач может осуществляться с помощью электронных таблиц. Рассмотрим пример условия задачи и ее решение.

Задача номер 1. «Данные о производстве сельскохозяйственных продуктов видов 1, 2, 3 (в условных единицах) в двух фермерских хозяйствах за 1 и 2 гг. приведены в виде матриц: матрица A1, стро-

ка 1: 1340357 205, строка 2: 1275308 264, матрица A2, строка 1: 1476312 217, строка 2: 1245308 2885. Найти: а) объемы производственной продукции за 2 года, б) прирост объемов производства в 1 году по сравнению с 2 годом по видам продукции и фермерским хозяйствам.» [1]

Решение: а) объемы продукции за 2 года определяются суммой матриц: $V=A_1+A_2$, строка 1: 2816669 422, строка 2: 2520616 549. Получаем, что объемы продукции в первом фермерском хозяйстве составили 2816 у.е. продукта 1 вида, 669 у.е. продукта 2 вида и 422 у.е. продукта 3 вида. Объемы продукции во втором фермерском хозяйстве составили 2520 у.е. продукта 1 вида, 616 у.е. продукта 2 вида и 549 у.е. продукта 3 вида, б) прирост объемов производства во 2 году по сравнению с 1 годом, определяется разностью матриц: $C=A_2-A_1$, строка 1: 136–45 12, строка 2: –30 0 21. Знак «-» показывает, что объем производства продукции уменьшился, знак «+» – увеличился, нулевое значение – не изменился.

Так же в рамках дисциплины «Основы градостроительства и планировка населенных мест», при решении экономических задач достаточно часто применяются методы линейного программирования. Решение задач подобного рода также может осуществляться на основе использования электронных таблиц. Рассмотрим это на следующем примере.

Задача номер 2. «Застройщик, получив участок площадью 100 га, планирует его застройку коттеджами, многоэтажными жилыми зданиями, магазинами, АЗС, складами и другими вспомогательными зданиями с целью получения в дальнейшем максимального дохода от сдачи помещений и зданий различного вида в аренду. Определены удельные характеристики по видам застройки (многоэтажные жилые здания, коттеджи, магазины, склады АЗС): 1) трудовые затраты (чел. дн./м кв) 1,2; 1,5; 1,3; 1; 1,1; 2) финансовые затраты (тыс. руб./м кв) 2; 2,5; 1,5; 1,1; 1,4; 3) чистый доход от аренды (тыс. руб./м кв) 1,1; 0,9; 2,5; 3,5; 6. Финансовые ресурсы застройщика составляют 2 000 000 тыс. руб. Трудовые ресурсы застройщика составляют 1 250 000 человеко-дней. Введены ограничения по площадям земель, отводимых под застройку участка различными видами помещений и зданий, так: площадь под коттеджами не должна превышать 30% площади под многоэтажными жилыми зданиями; площадь под магазинами не должна превышать 10% площади под многоэтажными жилыми зданиями; площадь складов и других вспомогательных зданий не должна превышать 25% площади под магазинами; площадь под АЗС не должна превышать 5% площади многоэтажными жилыми зданиями» [3].

Фактически, решением данной задачи будет достижение следующих целей:

1. определить оптимальное сочетание различных видов застройки с учетом имеющихся ограничений по ресурсам;

2. разработать оптимальный план застройки территории с помощью математической модели на основе задачи линейного программирования;
3. достичь цели № 1 и № 2 на основе использования электронных таблиц.

Решение. В соответствии с рассмотренным выше алгоритмом решения задачи в электронной таблице необходимо:

- 1) разработать формулу для ввода условий;
- 2) задать начальные значения для переменных, ввести коэффициенты целевой функции и ограничения по имеющимся ресурсам;
- 3) определить формулы значения: целевой функции, вычисления ограничения имеющимся ресурсам, а также ограничений по техническим параметрам строений (жилых помещений, магазинов, АЗС, общей площади застройки и т.д.);

11) открыть формулу электронной таблицы Поиск решения и установить значение целевой ячейки равное максимальному;

12) продолжать работать в форме электронной таблицы Поиск решения, установить изменяемые ячейки;

13) в этой же форме электронной таблицы Поиск решения установить ограничения;

14) на последнем этапе работы в форме электронной таблицы Поиск решения выполняется команда для сохранения результатов на рабочем листе электронной таблицы.

Таким образом, использование электронных таблиц для решения задач с экономическим содержанием при изучении перечисленных дисциплин предполагает, что студенты ранее уже освоили основные понятия курса линейной алгебры, основные навыки работы с электронными таблицами, а также знакомы с методами решения задач линейного программирования.

Литература

1. Гельман В.Я. Решение математических задач средствами Excel: Практикум / В.Я. Гельман. – СПб: 2003.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 21.03.02 Землеустройство и кадастры. С изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Система ГАРАНТ (дата обращения: 08.09.2023).
3. Шаптала В.В. Математические модели в городском кадастре: учебное пособие/ В.В. Шаптала. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2009.

THE METHODOLOGY OF USING SPREADSHEETS IN THE STUDY OF VARIOUS DISCIPLINES IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS TO SOLVE PROBLEMS WITH ECONOMIC CONTENT, STUDYING IN THE DIRECTION OF «LAND MANAGEMENT AND CADASTRE» PROFILE «REAL ESTATE CADASTRE»

Maikova N.S.

Leningrad state University named after A.S. Pushkin

Many professional tasks that students solve in the course of their studies in the direction of “Land Management and cadastres” profile “Real Estate Cadastre” are associated with the analysis and processing of various kinds of statistical information, as well as its interpretation in graphical form (diagrams and graphs), as well as grouping the analyzed data by various indicators. It is advisable to solve such problems using spreadsheets.

The use of mathematical methods and information technologies makes it possible to take into account in the process of teaching students general professional competencies, which are formulated in the Federal State Educational Standard of Higher Education.

At the present stage of the development of science and technology, knowledge of information technologies becomes mandatory for all areas of scientific and practical activities of students, and the use of mathematical methods is an integral and very important component of the professional competence of a future specialist.

The future specialist of the direction “Land Management and cadastres” profile “Real Estate Cadastre” should be able to carry out measurements and observations, process and present the results

obtained using information technologies and applied hardware and software, as well as understand the principles of modern information technologies and use them to solve the tasks of professional activity.

Keywords: teaching methods, spreadsheets, information technologies, mathematical methods.

References

1. Gelman V. Ya. Solving mathematical problems by means of Excel: Practicum / V. Ya. Gelman. – St. Petersburg: 2003.
2. Federal state educational standard of higher education – Bachelor’s degree in the field of preparation 21.03.02 Land management and cadastre. With amendments and additions from: November 26, 2020 [Electronic resource]. – Access mode: GARANT system (date of application: 08.09.2023).
3. Shaptala V.V. Mathematical models in the urban cadastre: textbook/ V.V. Shaptala. – Belgorod: Publishing House of BSTU, 2009.