

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>Браславская Е.А., Кабанкова Е.Н.</i> Периодизация этапов развития иноязычного образования Крыма (конец XX в. – начало XXI в.)	6
<i>Андриенко О.А., Безенкова Т.А., Барыбина В.А., Сорокина В.Ю.</i> Работа педагога по профилактике депрессивных проявлений у подростков	12
<i>Витковская Н.Г., Денисова Д.А., Садекова С.Р.</i> Опыт использования цифровых платформ при обучении студентов экономических специальностей	16
<i>Володина Е.С.</i> Смешанное обучение в условиях цифровой трансформации образования при обучении иностранному языку	22
<i>Гончаренко О.Н.</i> Педагогический эффект поддержания исторической памяти об Александре Невском	29
<i>Гусева А.Х.</i> Реорганизация образовательного процесса в эпоху пост-COVID: компетентностный и междисциплинарный подходы	36
<i>Завражин С.А., Земш М.Б.</i> Диалектика духовного и телесного в ценностном периметре отечественной педагогики (вторая половина XIX – первая треть XX в.)	41
<i>Ледовских И.А., Карпова И.В.</i> Психологические барьеры при освоении фундаментальных знаний на современном этапе развития высшего образования	49
<i>Ли Наньнань.</i> Самооценка обучающихся начальной школы в контексте комплексной оценки качества образования в Китайской Народной Республике: внедрение и требования	53
<i>Мельникова М.А., Минеев Н.В., Корякина И.В.</i> Организационно-педагогические условия прохождения производственных практик будущих железнодорожников ...	60
<i>Фортва Л.К., Наумов И.П., Наумова Н.Н.</i> Волонтерская деятельность как средство формирования экологической этики юных спортсменов	63
<i>Новьюхова Г.Б.</i> Реализация педагогического потенциала фольклорных праздников при формировании общекультурных компетенций младших школьников: на примере народного календаря народа ханты	66
<i>Ротанова О.Н.</i> Содержание воспитания современного образования в России	71
<i>Тодис Л.М., Виноградова Т.В., Андроничева А.С.</i> Современные проблемы высшего образования в России и возможные пути их решения	78
<i>Уразова К.А., Галкина Н.А.</i> Пластилинография, как средство развития мелкой моторики детей дошкольного возраста	82
<i>Юань Синьжуй.</i> Педагогические воззрения Чжоу Сяояня в обучении вокальному искусству	87

Учредитель: Компания «КноРус»

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

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
E-mail: s.p.o@list.ru
Сайт: www.spo.expert

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Горшкова Валентина Владимировна – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, заведующая 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: 30.03.2023 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».

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Бондарчук М.М.</i> Социализация студентов-первокурсников как залог академической успеваемости.....	91
<i>Борисова Ю.А.</i> Обучение английскому языку в неязыковом вузе.....	96
<i>Ван Вэнь.</i> Развитие компетенции межкультурной коммуникации с помощью аудиовизуальных средств: на примере мультсериала «Гора самоцветов».....	101
<i>Глоткина А.А., Волкова Е.Б.</i> Применение рефлексивного дневника студентами первого курса в процессе обучения иностранному языку в нелингвистических вузах.....	105
<i>Гружевский В.А.</i> Особенности процесса повышения мотивации к занятиям физической культурой студентов с ограничениями по здоровью.....	109
<i>Ильина Ю.Н., Кочергина Н.И., Польских С.В.</i> Реализация межпредметных связей при обучении химии как фактор повышения эффективности учебного процесса.....	114
<i>Кабанкова Е.Н.</i> Формирование познавательной самостоятельности студентов технического вуза: эмоционально-волевой компонент.....	118
<i>Князькина Н.Х.</i> Исторический аспект и литературный анализ поэмы А. Блока «Двенадцать»: театрализация в учебном процессе.....	123
<i>Садыкова А.Ж., Гермашева Ю.С., Басханджева С.В., Мутырова А.С.</i> Педагогические инструменты формирования культуры питания как составляющей здорового образа жизни у детей дошкольного и школьного возраста.....	130
<i>Трещева М.Г., Дробинина Ю.С.</i> К вопросу об адаптации аутентичных учебных материалов на английском языке для формирования профессиональных языковых компетенций студентов в период их обучения в вузе.....	133
<i>Цзо Юйпу.</i> Трансформация педагогических инструментов формирования компетенций художественного образования в условиях цифровизации.....	137
<i>Шефиева Э.Ш., Бессарабова О.Н.</i> Формирование цифровых компетенций преподавателей иностранного языка.....	143

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Албогачиева М.М.</i> Современные методики дистанционного обучения высшей математике.....	147
<i>Баранова П.А., Гилев П.А., Ким Э.Е., Ланбин Ю.В.</i> Использование диофантовых уравнений для автоматической генераций математических задач.....	151
<i>Гилев П.А., Казанков В.К., Кожевникова Э.О., Ланбин Ю.В., Матвеева М.В.</i> Методы автоматической генерации матриц для различных задач курса линейной алгебры в технических вузах.....	155

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Ганиева А.Ф.</i> Формирование профессиональной компетентности учителя по работе с одарёнными детьми в средней общеобразовательной школе.....	159
<i>Ермакова И.М.</i> Возможности и ограничения применения методики разноуровневого обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов.....	164

<i>Колесникова Е.В.</i> Практические аспекты внедрения тьюторского сопровождения в учреждениях культуры и искусства на примере уральского региона: к вопросу об актуализации в современных условиях.....	168
<i>Лю Юйчэнь, Ци Мэньжуй.</i> Развитие организационно-педагогических условий проведения российско-китайских творческих конкурсов.....	174
<i>Любина Е.В., Кутьин И.В., Татарова С.Ю., Звягинцев П.Н., Сапельников И.С.</i> Реализация педагогического потенциала функциональных игр на занятиях физической культурой в вузе.....	177
<i>Мельник В.П.</i> Педагогические условия развития профессионально значимых качеств личности курсантов МВД России.....	180
<i>Тарзуманова И.Ф., Копачева А.Р., Бельская Т.И.</i> Организация подготовки преподавателей-лингвистов к использованию мультимодальных технологий на уровне среднего профессионального образования.....	185
<i>Фоминных Н.Ю., Бубенчикова А.В.</i> К вопросу понимания в одном из образовательных контекстов.....	189
<i>Швецов М.Ю., Хариевдинов И.М., Гарднер В.В., Яцевич Л.П.</i> Формирование профессиональных управленческих компетенций будущих специалистов в системе высшего образования.....	194

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Ибрагимова Л.А., Трофименко Н.Г.</i> Формирование диалогической речи младших школьников с нарушением слуха.....	199
--	-----

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Баландин А.С.</i> Влияние идей Ницше на художественное изображение женских персонажей в творчестве А.К. Закржевского.....	203
<i>Белоусова Т.П.</i> Омонимия в китайском языке и ее проявление в культуре.....	206
<i>Ваганов А.В.</i> Латинские слова и фразеологизмы как компонент речи повествователя в произведениях Д.Н. Мамина-Сибиряка.....	209
<i>Ван Чуньму, Ли Ян.</i> Сравнительный анализ лингвостилистических особенностей творчества китайских и русских писателей-транслингвов.....	215
<i>Грищук А.В.</i> Понятие национально-культурных ценностей с лингвистической точки зрения.....	221
<i>Деятникова К.Г.</i> Типологические характеристики вторичной языковой личности студентов, изучающих французский язык.....	226
<i>Дежина Т.П.</i> Избыточные англоязычные заимствования в немецком языке.....	233
<i>Конonenко А.П., Недосека Л.А., Федорович Е.В.</i> Лингвистическая составляющая творческих конкурсов по иностранному языку в парадигме современного образовательного процесса.....	238
<i>Кульпина Л.Ю., Щербина С.Ю.</i> Языковая манифестация «русского быта» в транскультурном произведении.....	241
<i>Луканкина Т.А., Щуклина Т.Ю.</i> Фоностилистические языковые средства как способ организации современного поэтического текста.....	246

<i>Моктар Алия.</i> Переводческие стратегии передачи смыслов сокращений в англоязычных названиях кинокартин на русский язык	250	<i>Сабурова Н.А.</i> Лингвопрагматические аспекты экспликации духовной радости в православном литургическом дискурсе (на материале пасхального канона)	277
<i>Мелькумова О.Е., Намычкина Е.В., Шейко А.А.</i> Термины как особые лексические единицы и объект перевода	255	<i>Соловьева Н.А.</i> Китайские, английские и русские идиомы-зоонимы: структурно-семантические различия.....	284
<i>Низамбиева И.И.</i> Анализ речевого поведения с позиции синтаксиса, морфологии и лексикологии: на примере образа главной героини романа «крутой маршрут» Евгении Гинзбург	260	<i>Христофорова Н.И.</i> Образ автора в креолизованном интернет-тексте: реализация в немецкоязычных текстах....	291
<i>Пономарева О.В.</i> К вопросу о семантической функции знаков препинания в русском языке	264	<i>Четверикова О.В., Алексеева М.А., Кириченко И.В.</i> Семантический потенциал темпоральной лексики в поэтической картине мира Ивана Бунина	297
<i>Путиловская Т.С., Мозгачева А.С.</i> Лингводидактические аспекты редактирования текстов для онлайн-тестирования по иностранному языку	268	<i>Юрченко Е.Д.</i> Специфика передачи комического эффекта при аудиовизуальном переводе.....	302
<i>Розова О.А.</i> Японские оноματοпоэтические наречия для нейтральной и экспрессивной характеристики человека	273		

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Braslavskaya E.A., Kabankova E.N.</i> Periodization of Stages of Foreign Language Education Development in the Crimea (Late XX – Early XXI Centuries)	6
<i>Andrienko O.A., Bezenkova T.A., Barybina V.A., Sorokina V. Yu.</i> The work of a teacher in the prevention of depressive manifestations in adolescents	12
<i>Vitkovskaya N.G., Denisova D.A., Sadekova S.R.</i> Experience of using digital platforms in teaching students of economic specialties.....	16
<i>Volodina E.S.</i> Blended learning in the digital transformation of education in foreign language teaching.....	22
<i>Goncharenko O.N.</i> The pedagogical effect of maintaining the historical memory of Alexander Nevsky	29
<i>Guseva A. Kh.</i> Reorganization of the educational process in the post-COVID era: competency-based and interdisciplinary approaches	36
<i>Zavrzhin S.A., Zemsh M.B.</i> Dialectic of spiritual and bodily in the value perimeter of Russian pedagogy (second half of XIX – first third of XX centuries)	41
<i>Ledovskikh I.A., Karpova I.V.</i> Psychological barriers in the development of fundamental knowledge at the present stage of development of higher education	49
<i>Li Nannan.</i> Self-assessment of primary school students in the context of a comprehensive assessment of the quality of education in the People's Republic of China: implementation and requirements	53
<i>Melnikova M.A., Mineev N.V., Koryakina I.V.</i> Organizational and pedagogical conditions for the internships of future railway workers.....	60
<i>Fortova L.K., Naumov I.P., Naumova N.N.</i> Volunteer activity as a means of forming the environmental ethics of young athletes	63
<i>Novyukhova G.B.</i> Implementation of the Pedagogical Potential of Folklore Holidays in the Formation of General Cultural Competences of Junior School Students: on the Example of the Folk Calendar of the Khanty People.....	66
<i>Rotanova O.N.</i> The content of modern education in Russia... ..	71
<i>Todis L.M., Vinogradova T.V., Andronycheva A.S.</i> Modern problems of higher education in Russia and possible solutions	78
<i>Urazova K.A., Galkina N.A.</i> Plastilnography as a means of developing fine motor skills of preschool children	82
<i>Yuan Xinrui.</i> Educational views of Zhou Xiaoyan in teaching vocal art	87
TEACHING AND UPBRINGING METHODS	
<i>Bondarchuk M.M.</i> Socialization of first-year students as a guarantee of academic progress.....	91
<i>Borisova Ju.A.</i> Teaching english at a non-linguistic university	96

<i>Wang Wen.</i> Development of the competence of intercultural communication with the help of audiovisual means: on the example of the animated series «Mountain of Gems»	101
<i>Glotkina A.A., Volkova E.B.</i> Writing reflective journals as a tool for first-year students learning a foreign language at non-linguistic universities.....	105
<i>Gruzhevsky V.A.</i> Features of the process of increasing the motivation for physical education students with health restrictions	109
<i>Ilina Yu.N., Kochergina N.I., Polskikh S.V.</i> Implementation of intersubject links when teaching chemistry as a factor of increasing the efficiency of the educational process.....	114
<i>Kabankova E.N.</i> Formation of the Technical University Students' Cognitive Independence: Emotional and Volitional Component.....	118
<i>Knjazkina N.H.</i> Historical aspect and the literary analysis of a poem of A. Blok "Twelve": staging in educational process.....	123
<i>Sadykova A. Zh., Germasheva Yu.S., Baskhandzheeva S.V., Mutyrova A.S.</i> Pedagogical tools for the formation of a nutrition culture as a component of a healthy lifestyle in children of preschool and school age	130
<i>Treshcheva M.G., Drobinina Y.S.</i> On the issue of adapting authentic teaching materials in English for the formation of professional language competencies of students during their training in higher education institutions	133
<i>Zuo Yupu.</i> Transformation of pedagogical tools for the formation of artistic education competencies in the context of digitalization.....	137
<i>Shefiyeva E. Sh., Bessarabova O.N.</i> Formation of digital competencies of foreign language teachers	143

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Albogachieva M.M.</i> Modern methods of distance learning in higher mathematics	147
<i>Baranova P.A., Gilev P.A., Kim E.E., Lanbin Yu.V.</i> Application of Diophantine equations to mathematical problems automatic generation	151
<i>Gilev P.A., Kazankov V.K., Kozhevnikova E.O., Lanbin Yu.V., Matveeva M.V.</i> Methods of automatic matrix generation for various tasks of the linear algebra course in technical universities.....	155

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Ganieva A.F.</i> Formation of the professional competence of a teacher in working with gifted children in a secondary general educational school	159
<i>Ermakova I.M.</i> Possibilities and limitations of the application of the methodology of multi-level teaching of a foreign language to students of non-linguistic universities	164

<i>Kolesnikova E.V.</i> Practical aspects of introducing tutoring support in cultural and art institutions on the example of the Ural region: to the question of updated in modern conditions.....	168	<i>Deviatnikova K.G.</i> Typological characteristics of the secondary linguistic identity of French language students...	226
<i>Liu Yuchen, Qi Menzhui.</i> Development of organizational and pedagogical conditions for holding Russian-Chinese creative competitions.....	174	<i>Dezhina T.P.</i> Excessive English-language loanwords in German.....	233
<i>Lyubina E.V., Kutyin I.V., Tatarova S. Yu., Zvyagintsev P.N., Sapelnikov I.S.</i> Implementation of the Pedagogical Potential of Functional Games in the Physical Education Classes at the University.....	177	<i>Kononenko A.P., Nedoseka L.A., Fedorovich E.V.</i> The linguistic component of creative competitions in a foreign language in the paradigm of the modern educational process.....	238
<i>Melnik V.P.</i> Pedagogical conditions for the development of professionally significant personality traits of cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia.....	180	<i>Kulpina L. Yu., Shcherbina S. Yu.</i> Linguistic manifestation of «Russian everyday life» in a transcultural work.....	241
<i>Tarzmanova I.F., Kopacheva A.R., Belskaya T.I.</i> Organization of training of teachers-linguists for the use of multimodal technologies at the level of secondary vocational education.....	185	<i>Lukankina T.A., Shchuklina T. Yu.</i> Phonotylistic language means as a way to organize a modern poetic text.....	246
<i>Fominykh N. Yu., Bubenchikova A.V.</i> To the Issue of Understanding in an Educational Context.....	189	<i>Moktar Aliya.</i> Translation strategies aimed at conveying the meaning of abbreviations present in English movie titles to Russian.....	250
<i>Shvetsov M. Yu., Kharietdinov I.M., Gardner V.V., Yatsevich L.P.</i> Formation of professional managerial competencies of future specialists in the system of higher education.....	194	<i>Melkumova O.E., Namyckina E.V., Sheyko A.A.</i> Terms as special lexical units and the object of translation.....	255
SPECIAL PEDAGOGY		<i>Nizambieva I.I.</i> Analysis of speech behavior from the position of syntax, morphology and lexicology: on the example of the image of the main character of the novel “the steep route” Evgenia Ginzburg.....	260
<i>Ibragimova L.A., Trofimenko N.G.</i> Formation of dialogical speech of younger schoolchildren with hearing impairment.....	199	<i>Ponomaryova O.V.</i> On the question of semantic Russian punctuation function.....	264
LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES		<i>Putilovskaya T.S., Mozgacheva A.S.</i> Linguistic and didactic aspects of editing texts for on-line foreign language testing.....	268
<i>Balandin A.S.</i> The influence of Nietzsche's ideas on the artistic depiction of female characters in the work of A.K. Zakrzhevsky.....	203	<i>Rozova O.A.</i> Japanese onomatopoeia in describing people.....	273
<i>Belousova T.P.</i> Homonymy in the Chinese language and its manifestation in culture.....	206	<i>Saburova N.A.</i> Linguo-pragmatic aspects of explication of spiritual joy in orthodox liturgical discourse (by the material of the easter canon).....	277
<i>Vaganov A.V.</i> Latin words and phraseological units as a component of the narrator's speech in the works of D.N. Mamin-Sibiriyak.....	209	<i>Soloveva N.A.</i> Chinese, English and Russian idiom-zoonyms: structural and semantic differences.....	284
<i>Wang Chunmu, Li Yang.</i> Comparative analysis of linguostylistic features of the works of Chinese and Russian trans-linguist writers.....	215	<i>Khristoforova N.I.</i> Author's personality in a creolized internet text: implementation in German-language texts.....	291
<i>Grischuk A.V.</i> The concept of national-cultural values from a linguistic point of view.....	221	<i>Chetverikova O.V., Alekseeva M.A., Kirichenko I.V.</i> Semantic potential of temporal vocabulary in the poetic picture of the world of Ivan Bunin.....	297
		<i>Yurchenko E.D.</i> Peculiarities of transfer the comic in audiovisual translation.....	302

Периодизация этапов развития иноязычного образования Крыма (конец XX в. – начало XXI в.)

Браславская Елена Алексеевна,

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
E-mail: EABraslavskaya@sevsu.ru

Кабанкова Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Иностранные языки», ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»
E-mail: ENKabanikova@sevsu.ru

В статье представлена авторская периодизация этапов развития иноязычного образования в средних и высших учебных заведениях Крыма в период с 1991 г. по 2022 г. В ходе исследования были выделены и охарактеризованы шесть следующих этапов: 1) этап перестройки (1991–1996 гг.); 2) адаптационно-реформаторский этап (1995–2002 гг.); 3) модернизационно-интеграционный этап (2003 г. – начало 2014 г.); 4) переходный этап (2014–2019 гг.); 5) пандемийный этап (2020 г. – начало 2022 г.); 6) этап конфронтации (2022 г.). Историографический анализ дал возможность сформировать целостное представление об иноязычном образовании полуострова Крым конца XX–XXI вв., определить положительные сдвиги и просчеты в его развитии, которые впоследствии могут быть использованы в качестве основы реформирования иноязычного образования на полуострове.

Ключевые слова: периодизация, этапы, иноязычное образование, средние и высшие учебные заведения.

Introduction

Taking into consideration the political, economic and cultural situation of Russia in the world, the issue of further foreign language education development in our country is relevant. There is a need to revise and improve the content of foreign language education in schools and universities, which provides an opportunity to adjust the direction of its development in modern conditions.

In this regard, experience of foreign language education development in the Crimea and the city of Sevastopol is unique, as they were part of another state until 2014, and foreign language education was based on other principles – different from Russian ones. Therefore, summarizing historical and pedagogical experience gained by the new constituent entities of the Russian Federation in this area is valuable in terms of the forthcoming foreign language education modernization in Russia.

Thus, due to the urgent character of the research problem, the periodization of stages of foreign language education development in schools and universities of the Crimea within the late XX – early XXI centuries was chosen as the research topic. Historiographical analysis will help to form a holistic view of the foreign language education of the Crimean Peninsula of the late XX–XXI centuries, to understand the processes of its reform, to identify the cause-effect relationships of its transformation, to characterize and analyze each of the identified stages.

Therefore, **the purpose of the article** is as follows: to identify and characterize stages of foreign language education development in schools and universities of the Crimea in the late XX–XXI centuries, to determine positive changes and failures of its reform in order to take into account when modernizing foreign language education on the peninsula.

Research results

Analysis of historical and pedagogical conditions and prerequisites for the foreign language education development in the Crimea (late XX – early XXI centuries) provided an opportunity to identify six stages of its development.

The first stage (1991–1995) – stage of perestroika, was marked for the Crimea by painful political, social and economic changes due to the Soviet Union collapse. As a result, Ukraine declared its independence on August 24, 1991, and the Crimea along with the

city of Sevastopol was considered to be a part of the newly-formed country.

The stage of perestroika was rather painful process in all aspects of society of the peninsula. Political uncertainty as to the affiliation of the Crimea and the city of Sevastopol impeded their social, economic, political and spiritual development until 1995. In essence, all spheres of life, including education, were paralyzed. Changes in education, including foreign language one, at the stage of perestroika occurred very slowly or none at all due to the need to find solutions to more pressing political issues facing the peninsula.

Thus, one of those few changes was the establishment of the Crimean State Industrial Pedagogical Institute in 1993 [1], which would later become one of higher education institutions in the Crimea that would train students of philology.

Another important innovation was the establishment of the Crimean Tatar and Oriental Languages Department in Simferopol State University named after M.V. Frunze [2, p. 115–119].

But there were no changes in secondary education and for a long time educational process was based on the USSR normative documents.

To sum up, we can conclude that there was almost no positive dynamics in terms of foreign language education development in schools and universities of the Crimea and the city of Sevastopol at the stage of perestroika, since political instability and the unresolved issue of the Crimea affiliation prevented any changes and innovations.

The second stage – adaptation and reform one (1995–2002) – started when all laws and legal acts of the Autonomous Republic of Crimea (ARC), which were adopted by the Supreme Council of the peninsula until 1994 and contradicted the Ukrainian legislation, were repealed [3]. From that moment on, the ARC and the city of Sevastopol became legal constituent entities of Ukraine. That fact meant that they first of all would adopt and then transform their activities in accordance with existing legal documents of young Ukrainian state. Subsequently, after rapid adaptation, ARC and the city of Sevastopol joined the Ukrainian process of reforming all spheres of life, especially education.

The reform of the foreign language education system in Ukraine based on the following documents: Foreign Language State Educational Standard (1998) [4], The Law on General Secondary Education (1999) [5], Bologna Declaration (1999) [6], National Policy on Educational Development, section “Strategy of Language Education” (2002) [7].

As can be seen from the abovementioned documents, changes affected, first of all, the secondary education. At the same time, transformation of colleges, institutes and universities began on the territory of the Autonomous Republic of Crimea and the city of Sevastopol. So, new philological departments were created almost in all universities, and even more, new faculties of foreign languages were opened in some of them. In 1999, Faculty of Romance and Germanic Philology in V.I. Vernadsky Taurida National Univer-

sity was renamed Faculty of Foreign Philology, and a new specialty “Translation” in English, German and French languages was opened in 2002 [8, p. 157]. In 1998, Faculty of Philology [9] was opened in the Crimean State Engineering Pedagogical University, in which Department of English Philology was established in 2003 [10]. In 1999, Yevpatoriya Pedagogical Faculty was opened in Crimean State Humanitarian Institute, where Department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching was functioning [11, p. 320]. In 1995, Department of Translation Theory and Practice in Sevastopol State Technical University was established [12].

It should be noted that the highest rate of labour migration was observed during the adaptation and reform stage [13, p. 345]. The role of proficiency in foreign languages in this process was significant as people could easily work abroad.

Thus, we can conclude that the adaptation and reform stage was marked for the Autonomous Republic of Crimea and the city of Sevastopol by serious changes in the sphere of foreign language education: a new legal and regulatory framework for education in general, and foreign language education in particular was developed; a large number of transformations were made in schools and universities regarding the teaching of foreign languages. But these changes also affected migration situation: the flow of labour migrants mastering foreign languages at sufficiently high level increased rapidly.

Since 2003, the Crimea entered *the third stage – modernization and integration* (2003 – early 2014), which started with the modernization of Ukrainian educational system due to the active integration processes in Europe. As to foreign language education, European integration began with the adoption of Common European Framework of Reference for Languages in 2003 [14] published in order to improve the quality of foreign language teaching.

An equally important factor in the development of foreign language education at this stage was Ukraine’s joining the Bologna Process in 2005. It was caused by globalization trends that required the creation of a unified European scientific and educational space to make employment of university graduates more attractive on the European job market [15]. This step facilitated modernization of both Ukrainian foreign language education systems in general, and that of the Autonomous Republic of Crimea and the city of Sevastopol, in particular.

Thus, modernization and integration stage involved significant transformation of higher education system. As a result, a new structure (bachelor, master, doctor) and European Credit Transfer System (ECTS) were introduced in all universities in the Autonomous Republic of Crimea and the city of Sevastopol. This fact assumed complete academic mobility of students and teachers within the European Union that further emphasized the prestige of knowledge of foreign languages, in particular English, as a means of international communication. This fact led to an increased interest in professionally oriented foreign language, resulting

in publication of the Program in English for Professional Communication (2005) [16] and the German-Language Framework for Professional Communication for Higher Education Institutions in Ukraine (2006) [17]. Professionally oriented foreign language resulted in university reorganization in the Autonomous Republic of Crimea and the city of Sevastopol. Thus foreign languages departments for teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties were established almost in every university.

It should be noted that the modernization and integration stage was characterized by the development of concepts of education development, where foreign language education was necessarily touched upon. Thus, the Concept of the State Program of the Education Development for the Period from 2006 to 2010 (2006) [18], the Concept of the State Language Policy (2010) [19], the National Education Strategy Development of Ukraine for the Period till 2021 (2013) [20] were published. These documents stressed the importance of lifelong foreign language learning, from elementary school to higher education institute.

It must be emphasized that the rate of labour migration at the modernization and integration stage decreased. However, circular migration increased significantly, when intermittent work abroad became the primary means of income [13, p. 345–346].

Therefore, much importance was attached to higher education at the modernization and integration stage. At the same time, foreign language education came to the fore, and foreign language became one of the most important disciplines taught students of non-linguistic specialties in universities. It was assumed that specialists in different areas, who are fluent in foreign language, would be able to bring Ukraine to the leading position among the other European countries. However, migration situation didn't change, and people still used foreign languages not for improving the standing of Ukraine in the international arena, but as a means of going abroad for the purpose of earning.

In March 2014, the fourth *stage* – *transitional* (2014–2019) – began in the life of the Crimean Peninsula which became a part of the Russian Federation. This resulted in the transition of all Crimean educational institutions to a new legislative framework, moreover this transition had to be carried out as soon as possible.

It should be admitted that the higher education underwent the greatest changes, which wasn't regulated by any state standards until 2014.

Thus, a serious reform of the system of educational institutions of higher education was carried out. Several universities of the Crimea and Sevastopol were merged resulting in establishing of six state universities (except for branches and non-profit organizations). New master programs closely related to foreign language and intercultural communication learning were opened: “Foreign Languages and Interlingual Communication”, “Theory of Translation and Intercultural Communication” in Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubov [10, 21], as well as “Foreign Languages and International Com-

munication” [22] and “Foreign Regional Studies” [23] in Sevastopol State University.

It is worth noting that great changes were also made in the sphere of foreign language education in schools, although minimal ones. One of these innovations was the second foreign language learning starting from the fifth grade [24]. They also supposed the implementation of the Unified State Exam in English since 2022 [25], but they refused this decision at the moment, however, foreign language is still an elective exam [26].

Therefore, transitional stage supposed gradual transition of educational organizations to a new legislative framework in educational sphere, including foreign language education as well, and their continued functioning within the legal framework of the Russian Federation.

In 2019, global changes made serious adjustments to the educational activities of all educational organizations in the world, which marked the beginning of *the pandemic stage* (2020 – early 2022). It began with the COVID-19 pandemic. This fact contributed to the transition of the educational process to a distance format and implied its cardinal restructuring, including foreign language education. Unfortunately, most educational organizations in the Crimea and Sevastopol were ready for such transfer.

Thus, in secondary educational institutions, both general methodological recommendations for conducting the subject “Foreign Language” in a distance format and methodological recommendations for teaching languages (e.g., English, German, French, etc.) were written. Concurrently, teaching staff was also trained in the effective use of distance learning technologies [27].

As for the higher educational institutions of the Crimea and the city of Sevastopol during the pandemic, all major universities had already developed statements regulating the sphere of university distance learning space, as well as the creation of electronic educational resources and their implementation in the educational process. Consequently, most of the higher educational institutions were partly ready for a complete transition to distance learning.

It is noteworthy that with regard to foreign language education, intensive work on the introduction of electronic educational resources was carried out in Sevastopol State University. Thus, the teaching staff of the Department of Foreign Languages was trained to create online courses back in 2018. As a result, 57 electronic educational resources and 6 electronic training courses were created on the Moodle platform and passed internal examination at the university. Thus, the transition to distance learning in March 2020 was not difficult for the Department of Foreign Languages, since there was already the course base tested and intensively applied in the educational process.

The rest of the universities also took the work in the Moodle distance learning system as a basis. In addition, learners were recommended to study on various educational platforms, such as Open Education, Lectorium, Universarium, Coursera, etc. Among other

things there was allowed to use social networks, video conferencing systems (for example, Skype), e-mail, etc.

Thus, it may be concluded that the pandemic stage was characterized, first of all, by a rethinking of education (including foreign language education), as well as serious changes in the teaching and learning of certain subjects and disciplines.

The last stage identified is *the confrontation one* (2022), which began with an address of the President of the Russian Federation V. Putin on February 24, 2022 on a special military operation. As a result, the country's foreign policy began to change rapidly, which undoubtedly left its mark on the education of the country. Thus, on March 22, 2022, a decree of the Government of the Russian Federation was published, which stated that until December 31, 2022, the requirements for the availability of publications in scientific journals and journals indexed in the international databases Web of Science and Scopus were not applied.

Earlier, in 2018, in the national project "Science and Universities" there was discussed the presence of the Russian Federation among the top ten countries in the world in terms of research and development. One of the criteria of achieving this goal is the place of the Russian Federation in terms of share in the total number of articles indexed in international databases [26]. And it is English that is considered the unofficial international language of science in the 21st century. This fact indicated that scientists and university teachers had to speak this foreign language at the proper level in order to make scientific achievements accessible to the world community and bring the science of the Russian Federation to a leading position in world rankings.

Today, we can observe the reverse process: the focus of Russian science on the domestic market. However, at the moment it is still difficult to draw any conclusions about the changes that will be made in foreign language education, since this stage has just begun and new transformations are just ahead.

Conclusion

So, in this study, we have identified six stages in the development of foreign language education in secondary and higher educational institutions of Crimea and the city of Sevastopol from 1991 to 2022: 1) the stage of perestroika (1991–1996); 2) the adaptation-reform stage (1995–2002); 3) the modernization and integration stage (2003 – early 2014); 4) the transitional stage (2014–2019); 5) the pandemic stage (2020 – early 2022); 6) the stage of confrontation (2022).

Having analyzed each of the stages, we can conclude that in a fairly short period of time (31 years), foreign language education in secondary and higher educational institutions of the Crimea and the city of Sevastopol is in a state of constant modernization. It definitely has a positive impact on its development, since it is constantly changing in accordance with the direction of activity of a particular country, such indicating its flexibility and adaptability. However, this constant transformation of foreign language education also has

a negative impact, because continuous changes have led to the fact that from 1991 to 2022 there has not been a unified strategy for its development.

Thus, positive changes and failures detected at each of the identified stages should be taken into account when searching for appropriate directions for the development of foreign language education in the current conditions of its future reform.

Литература

1. Crimean Engineering and Pedagogical University Celebrates 25th Anniversary [Electronic resource] // Krymskaya Gazeta. URL: <https://taurica.net/343498-Krymskiy-inzhenerno-pedagogicheskii-universitet-otmechaet-25-letie.html> (access date: 26.01.2023).
2. V. I. Vernadsky Taurida National University / N.V. Bagrov [and others]; translated by O.B. Savchin. K.: Libid, 2001. 163 p.
3. On the implementation of the Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine "On the political and legal situation in the Autonomous Republic of Crimea" [Electronic resource]: Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated November 17, 1994 No. 250/94-VR. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/f025000> (access date: 26.01.2023).
4. Foreign Language State Educational Standard (general secondary education, grades V–IX). Project / under the ed. S. Yu. Nikolayeva. K.: Lenvit, 1998. 32 p.
5. On general secondary education: Law of Ukraine dated May 13, 1999 No. 651-XIV // Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine. 1999. No. 28. P. 230.
6. Joint declaration of the ministers of education of Europe "European space in the field of higher education" [Electronic resource]: Declaration, International document dated 19.06.1999. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994525#Text> (access date: 26.01.2023).
7. On the National Policy on Educational Development [Electronic resource]: Decree of the President of Ukraine dated April 17, 2002 No. 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (access date: 26.01.2023).
8. Taurida University: times and people: 90 years of service to science / [ed.: V.N. Berzhansky, V.F. Sharapa, G. Yu. Bogdanovich et.al.]. K.: Libid, 2008. 296 p.
9. Faculty of Philology [Electronic resource]: Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubov. URL: <https://kipu-rc.ru/fakultet-filologii> (access date: 26.01.2023).
10. Department of English Philology [Electronic resource]: Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubov. URL: <https://kipu-rc.ru/fakultet-filologii/kafedra-anglijskoj-filologii> (access date: 26.01.2023).
11. Gluzman A. V., Redkina L.I., Vishnevsky S.A., Ablyatipov A.S. Education and pedagogical thought of the Crimea (XX – beginning of the XXI century): Monograph; ed. A.V. Gluzman, L.I. Red-

- kina. K.: Knowledge of Ukraine, 2008. Volume 2. 359 p.
12. Department of Translation Theory and Practice [Electronic resource]: Sevastopol State University. URL: <https://www.sevsu.ru/univers/ionmo/tp> (access date: 26.01.2023).
 13. Malinovska O.A. Migration policy: global context and Ukrainian realities: Monograph. K.: NISD, 2018. 472 p.
 14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. K.: Lenvit, 2003. 273 p.
 15. Bologna process [Electronic resource]: Higher Education. URL: <http://vnz.org.ua/bolonskyj-protse> (access date: 26.01.2023).
 16. Program in English for Professional Communication / ed: G.E. Bakaeva, O.A. Borysenko, I.I. Zuyenok et.al. K.: Lenvit, 2005. 119 p.
 17. German-Language Framework for Professional Communication for Higher Education Institutions in Ukraine / according to general ed.: S.M. Amelina, L.S. Azzolini, V.A. Gamanyuk et.al. K.: Lenvit, 2014. 136 p.
 18. On the Concept of the State Program of the Education Development for the Period from 2006 to 2010 [Electronic resource]: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 12, 2006 No. 396. – Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/%20396–2006-%D1%80/#Text>.
 19. On the Concept of the State Language Policy [Electronic resource]: Decree of the President of Ukraine dated February 15, 2010 No. 161/2010. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc (access date: 26.01.2023).
 20. National Education Strategy Development of Ukraine for the Period till 2021 [Electronic resource]: Decree of the President of Ukraine dated 06.25.2013 No. 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (access date: 26.01.2023).
 21. Department of German Philology [Electronic resource]: Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubov. URL: <https://kipu-rc.ru/fakultet-filologii/kafedra-nemetskoj-filologii> (access date: 26.01.2023).
 22. Department “Linguodidactics and Foreign Philology” [Electronic resource]: Sevastopol State University. URL: <https://www.sevsu.ru/univers/gpi/iyamo> (access date: 26.01.2023).
 23. Department “African and Middle Eastern Studies” [Electronic resource]: Sevastopol State University. URL: <https://www.sevsu.ru/univers/ionmo/mozr> (access date: 26.01.2023).
 24. On the approval of the federal state educational standard for basic general education [Electronic resource]: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (access date: 26.01.2023).
 25. On the study of languages in organizations engaged in educational activities [Electronic resource]: Letter from the Department of State Policy in the field of assessing the quality of general education dated 04.12.2019 No. 04–1375. URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-04.12.2019-N-04–1375/> (access date: 26.01.2023).
 26. On amendments to the federal state educational standard of secondary general education approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012 No. 413 [Electronic resource]: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of September 24, 2020 No. 519. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012240006?-index=1&rangeSize=1> (access date: 26.01.2023).
 27. Distance Learning!!! Let's work together [Electronic resource]: Crimean Republican Institute of postgraduate pedagogical education. URL: <https://www.krippa.ru/index.php/14-moduli/1678-distant-rabotaem-vmeste> (access date: 26.01.2023).

PERIODIZATION OF STAGES OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION DEVELOPMENT IN THE CRIMEA (LATE XX – EARLY XXI CENTURIES)

Braslavskaya E.A., Kabankova E.N.
Sevastopol State University

The article presents authors' periodization of stages of foreign language education development in schools and universities of the Crimea between 1991 and 2022. During the study, the following six stages were identified and characterized: 1) stage of perestroika (1991–1996); 2) stage of adaptation and reform (1995–2002); 3) stage of modernization and integration (2003 – early 2014); 4) transitional stage (2014–2019); 5) pandemic stage (2020 – early 2022); 6) stage of confrontation (2022). Historiographical analysis helped to form a holistic view of the foreign language education of the Crimean Peninsula in the late XX–XXI centuries, to determine positive changes and failures of its development which can later be used as a basis for foreign language education reforming of the peninsula.

Keywords: periodization, stages, foreign language education, schools and universities.

References

1. Crimean Engineering and Pedagogical University Celebrates 25th Anniversary [Electronic resource] // Krymskaya Gazeta. URL: <https://taurica.net/343498-Krymskiy-inzhenerno-pedagogicheskii-universitet-otmechaet-25-letie.html> (access date: 26.01.2023).
2. V. I. Vernadsky Taurida National University / N.V. Bagrov [and others]; translated by O.B. Savchin. K.: Libid, 2001. 163 p.
3. On the implementation of the Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine “On the political and legal situation in the Autonomous Republic of Crimea” [Electronic resource]: Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine dated November 17, 1994 No. 250/94-VR. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/f025000> (access date: 26.01.2023).
4. Foreign Language State Educational Standard (general secondary education, grades V–IX). Project / under the ed. S. Yu. Nikolayeva. K.: Lenvit, 1998. 32 p.
5. On general secondary education: Law of Ukraine dated May 13, 1999 No. 651-XIV // Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine. 1999. No. 28. P. 230.
6. Joint declaration of the ministers of education of Europe “European space in the field of higher education” [Electronic resource]: Declaration, International document dated 19.06.1999.

- URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994525#Text> (access date: 26.01.2023).
7. On the National Policy on Educational Development [Electronic resource]: Decree of the President of Ukraine dated April 17, 2002 No. 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (access date: 26.01.2023).
 8. Taurida University: times and people: 90 years of service to science / [ed.: V.N. Berzhansky, V.F. Sharapa, G. Yu. Bogdanovich et.al.]. K.: Libid, 2008. 296 p.
 9. Faculty of Philology [Electronic resource]: Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubov. URL: <https://kipu-rc.ru/fakultet-filologii> (access date: 26.01.2023).
 10. Department of English Philology [Electronic resource]: Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubov. URL: <https://kipu-rc.ru/fakultet-filologii/kafedra-anglijskoj-filologii> (access date: 26.01.2023).
 11. Gluzman A. V., Redkina L.I., Vishnevsky S.A., Ablyatipov A.S. Education and pedagogical thought of the Crimea (XX – beginning of the XXI century): Monograph; ed. A.V. Gluzman, L.I. Redkina. K.: Knowledge of Ukraine, 2008. Volume 2. 359 p.
 12. Department of Translation Theory and Practice [Electronic resource]: Sevastopol State University. URL: <https://www.sevsu.ru/univers/ionmo/tpp> (access date: 26.01.2023).
 13. Malinovska O.A. Migration policy: global context and Ukrainian realities: Monograph. K.: NISD, 2018. 472 p.
 14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. K.: Lenvit, 2003. 273 p.
 15. Bologna process [Electronic resource]: Higher Education. URL: <http://vnz.org.ua/bolonskyj-protses> (access date: 26.01.2023).
 16. Program in English for Professional Communication / ed: G.E. Bakaeva, O.A. Borysenko, I.I. Zuyenok et.al. K.: Lenvit, 2005. 119 p.
 17. German-Language Framework for Professional Communication for Higher Education Institutions in Ukraine / according to general ed.: S.M. Amelina, L.S. Azzolini, V.A. Gamanyuk et.al. K.: Lenvit, 2014. 136 p.
 18. On the Concept of the State Program of the Education Development for the Period from 2006 to 2010 [Electronic resource]: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 12, 2006 No. 396. – Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/%20396-2006-%D1%80/#Text>.
 19. On the Concept of the State Language Policy [Electronic resource]: Decree of the President of Ukraine dated February 15, 2010 No. 161/2010. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc (access date: 26.01.2023).
 20. National Education Strategy Development of Ukraine for the Period till 2021 [Electronic resource]: Decree of the President of Ukraine dated 06.25.2013 No. 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (access date: 26.01.2023).
 21. Department of German Philology [Electronic resource]: Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubov. URL: <https://kipu-rc.ru/fakultet-filologii/kafedra-nemetskoj-filologii> (access date: 26.01.2023).
 22. Department “Linguodidactics and Foreign Philology” [Electronic resource]: Sevastopol State University. URL: <https://www.sevsu.ru/univers/gpi/iyamo> (access date: 26.01.2023).
 23. Department “African and Middle Eastern Studies” [Electronic resource]: Sevastopol State University. URL: <https://www.sevsu.ru/univers/ionmo/mozr> (access date: 26.01.2023).
 24. On the approval of the federal state educational standard for basic general education [Electronic resource]: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (access date: 26.01.2023).
 25. On the study of languages in organizations engaged in educational activities [Electronic resource]: Letter from the Department of State Policy in the field of assessing the quality of general education dated 04.12.2019 No. 04–1375. URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-04.12.2019-N-04-1375/> (access date: 26.01.2023).
 26. On amendments to the federal state educational standard of secondary general education approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012 No. 413 [Electronic resource]: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of September 24, 2020 No. 519. URL: [http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012240006?index=1&range Size=1](http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012240006?index=1&range%20Size=1) (access date: 26.01.2023).
 27. Distance Learning!!! Let's work together [Electronic resource]: Crimean Republican Institute of postgraduate pedagogical education. URL: <https://www.krippo.ru/index.php/14-moduli/1678-distant-rabotaem-vmeste> (access date: 26.01.2023).

Работа педагога по профилактике депрессивных проявлений у подростков

Андриенко Оксана Александровна,

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

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

Барыбина Валерия Анатольевна,

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

Сорокина Виктория Юрьевна,

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

Целью современной образовательной организации является не только обучение, но и решение целого ряда задач, связанных с эффективной социализацией детей и подростков и становлением их личности, в том числе построение педагогической модели профилактики асоциального поведения несовершеннолетних. Одной из причин формирования такого поведения у подростков являются многочисленные стрессовые ситуации, связанные с напряженным ритмом и темпом обучения, проблемами в учебной деятельности, во взаимоотношениях со сверстниками и родителями и др. Следствием данных факторов зачастую являются депрессивные состояния у подростков, которые могут привести к возникновению девиантного поведения. Все вышесказанное актуализирует проблему исследования и разработки профилактических программ по коррекции депрессивных состояний подростков. Цель исследования – выявление уровня подростковых депрессивных состояний и разработка программы педагогического сопровождения для их минимизации.

Ключевые слова: подростки, социализация, девиантное поведение, депрессия, депрессивное состояние, педагогическое сопровождение, образовательная организация.

Согласно статистике, в пубертатный период подростки подвержены депрессивным состояниям, т.к. они находятся на стадии активных физиологических изменений. По эпидемиологическим данным, распространенность данного нарушения среди населения в возрасте 15–19 лет колеблется от 8% до 20% [7]. Это связано с изменением гормонального фона, также с переходом от детства к взрослости. Подросток впитывает образцы взрослого поведения, «примеряет» новые социальные роли, но далеко не все совпадает с ожиданиями. Подросток проходит путь серьезных духовных исканий и трансформаций, что может приводить к нестабильности в эмоциональной сфере.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что проявление депрессивных состояний у подростков не просто негативно сказывается на его эмоциональном и психическом состоянии, но и может привести к полной дезадаптации личности.

Теоретические аспекты проблемы депрессивных состояний с психологической точки зрения в своих работах раскрыли А.В. Авдеев, М.Е. Бурно, Р. Комер и др.

Особенности проявления депрессивных состояний современных подростков представили в своих работах О.А. Андриенко и Т.А. Безенкова [2], И.В. Гурьянова [5], Е.А. Дурасова [4], Р.Р. Ниязова [9], Ю.Д. Овчинникова [10], О.Б. Рыжкова [11], А.Ф. Усольцева [14], К.И. Шахова [15] и др.

Депрессия представляет собой психологическое расстройство, характеризующееся сниженным настроением с негативной оценкой себя, своего положения в обществе и своего будущего [4].

Типичными проявлениями депрессии можно назвать:

- 1) эмоциональные: раздражительность, тревога, потеря интереса к делам, которые раньше приносили удовольствие, конфликтность;
- 2) физиологические: нарушение сна, боли в сердце, проблемы с работой желудочно-кишечного тракта;
- 3) поведенческие: одиночество, злоупотребление алкоголем или запрещенными веществами, избегание общения, суицидальные наклонности;
- 4) мыслительные: преобладание негативных мыслей, трудности в принятии решений, заниженная самооценка [13].

В стенах учебного заведения индикаторами депрессивных состояний могут выступать такие проявления, как плаксивость, заторможенность или агрессия по отношению к сверстникам и преподавательскому составу, пропуски уроков, отрешенность [1].

Причинами возникновения депрессивных состояний у обучающихся образовательных учреждений могут выступать:

- 1) трудности в общении со сверстниками, неприятие ребенка коллективом;
- 2) проблемы в учебной деятельности;
- 3) гормональные изменения, которые сопровождаются агрессией, раздражительностью, апатией;
- 4) семейные трудности (конфликты в детско-родительских отношениях, завышенные требования или равнодушное отношение родителей, алкоголизм) [4].

Нами были проанализированы исследования последних лет, посвященные депрессивным расстройствам в подростковом возрасте.

Так, в работе И.П. Логинова, Е.В. Солодкой и С.З. Савина представлены особенности депрессивных расстройств российских подростков, проявляющиеся в «тенденции к формированию кратковременных и пролонгированных депрессивных реакций» и нарушении адаптации [7, с. 81].

К.И. Шахова в своей статье указывает на влияние интернет-зависимости подростков на появление депрессии [16]. И.С. Маслова [5] и Г.В. Слепухина [12] отмечают наличие у девиантных подростков проявлений депрессивных состояний.

Коррекция депрессивного состояния как средство профилактики девиантного поведения подростков

Е.В. Храмов установил, что «нарушение социально психологической адаптации и социализации, зачастую отягощенное тяжелой обстановкой в семье, потеря доверительных отношений с родителями усугубляют подростковый кризис и способствуют развитию депрессивных состояний» [15, с. 73].

Х.М. Гаджибекова и С.А. Наврузова в ходе проведенного исследования, выявили, что 29% подростков свойственно состояние депрессии. Авторы говорят о необходимости применения комплексного подхода в работе с данной категорией испытуемых [3].

Наше исследование проводилось с целью своевременного выявления уровня подростковых депрессивных состояний и проведения мероприятий для их минимизации.

Мы использовали «Опросник детской депрессии» (автор Maria Kovacs), предназначенный для детей и подростков от 7 до 17 лет, и позволяющий определить количественные показатели спектра депрессивных симптомов – сниженного настроения, гедонистической способности, вегетативных функций, самооценки, межличностного поведения.

В исследовании приняли участие 196 человек – обучающихся седьмых и восьмых классов средней общеобразовательной школы г. Магнитогорска Челябинской области.

Результаты первичной диагностики, проведенной в апреле 2022 года, выглядят следующим образом:

- у 12,8% подростков наблюдается высокий уровень проявления депрессивных симптомов;
- у 16,8% испытуемых средний уровень;
- у 70,4% обучающихся низкий уровень депрессивных симптомов.

Можно констатировать, что у части подростков достаточно часто проявляется депрессивная симптоматика.

При работе с психологом данные обучающиеся отметили следующие причины, которые приводят к нарушению в эмоциональной сфере: проблемы в учебе, семейные конфликты, страх перед будущим, отсутствие поддержки со стороны близких людей, постоянная критика со стороны взрослых, неприятие коллективом. Подростки указывали на то, что хотели бы больше реализовывать себя, но им мешают внутренние барьеры, которые тяжело преодолеть без посторонней помощи. Порой они чувствуют себя «изгоями» в классе, а это приводит к снижению самооценки, появлению негативных мыслей, к нестабильности эмоционального фона.

Нами был разработан план мероприятий, который включал в себя работу с психологом, родителями и педагогическим составом учреждения.

Психолог проводил индивидуальную и групповую работу. На групповых занятиях подростки проходили различные методики, по результатам которых, проводилась индивидуальная консультация с проработкой проблем. Также обучающимися были освоены методы борьбы со стрессом, с нарастающим волнением, гневом и злостью. Особый интерес у подростков вызывало такое направление работы, как арт-терапия.

Необходимо отметить, что классическая арт-терапия включает в себя рисование, лепку, живопись, графику и фотографию.

К современной арт-терапии относят игротерапию, изотерапию, сказкотерапию, оригами, маскотерапию, драматерапию, музыкотерапию, цветотерапию, песочную терапию, танцевально-двигательную терапию и т.д.

Положительное воздействие арт-терапевтического творчества на личность, участвующей как в индивидуальной, так и в коллективной работе, проявляется в следующем:

- повышение самооценки;
- разрешение внутренних конфликтов;
- снижение эмоционального напряжения за счет использования новых способов самовыражения;
- развитие эмоционального интеллекта;
- высвобождение сильных эмоций и т.п.

При коллективной работе арт-терапия дополнительно дисциплинирует группу.

При работе с подростками применялись различные методы арт-терапевтической работы: музыкотерапия, изотерапия (нейрографика), фототерапия и др. Также проводилась работа в рамках библиотерапии: составлялся список книг, которые важно прочитать каждому подростку, чтобы обратиться в себе, а потом происходило обсуждение прочитанного.

Работа психолога с родителями предполагала консультации по вопросам детско-родительских отношений, что позволило взрослым немного пересмотреть свои взгляды на воспитание ребенка, на принятие его со стороны свободной и индиви-

дуальной личности. Также, в процессе работы были совместные беседы с детьми, на которых каждый высказал свои проблемы и тревоги.

Педагогическим составом организовывались для подростков различные тематические мероприятия, праздники, поездки за город, экскурсии и прогулки на свежем воздухе, что позволило сплотить коллектив, и дать возможность детям раскрыться для своих сверстников по-новому.

После проведения данных мероприятий, отдыха на летних каникулах, мы провели повторную диагностику обучающихся и получили следующие результаты:

- у 2,0% подростков наблюдается высокий уровень проявления депрессивных симптомов;
- у 8,2% испытуемых средний уровень;
- у 89,8% обучающихся низкий уровень депрессивных симптомов.

Можно констатировать, что произошло снижение количества детей с выраженными депрессивными симптомами, и увеличение числа подростков с низким уровнем депрессивных симптомов. Их мы можем связать с незначительными переживаниями, которые можно легко преодолеть без каких-либо последствий.

Сравнение результатов диагностики показало, что вовремя выявленные подростки «группы риска» и работа с ними посредством различных методов, помогли им справиться с внутренними проблемами, недосказанностью и переживаниями, которые могли бы в дальнейшем еще более негативно сказаться на их состоянии. Также они сами отметили укрепление отношений с родителями, в семьях стало больше понимания и разговоров на различные интересующие темы. В классе подростков стали более серьезно воспринимать, интересоваться их мнением.

Подводя итоги исследования, хотим отметить, что полученные данные непосредственно связаны с общим эмоциональным фоном, а он в свою очередь выступает в роли показателя степени эмоционального благополучия школьника. На основании результатов исследования мы разработали рекомендации по профилактике депрессивных симптомов у подростков.

1. Для администрации школы:

- необходимо создавать условия для проведения диагностик в образовательном учреждении не менее 1 раза в 3 месяца, чтобы своевременно выявлять детей «группы риска» и оказывать им психолого-педагогическую помощь.

2. Классному руководителю:

- обращать внимание на взаимоотношения учеников, их общение;
- воздержаться от публичной критики обучающихся;
- разработать систему поощрения для отличившихся подростков;
- взаимодействовать с учениками в неформальной обстановке (выезды на экскурсии, посещение театров, чаепития, обмен подарками на праздники).

3. Педагогу-психологу:

- проводить диагностику обучающихся;
- оказывать психологическую помощь обратившимся;
- взаимодействовать с классным руководителем, если ребенок находится в зоне риска;
- взаимодействовать с родителями;
- организовывать и проводить тренинговые занятия с детьми, особо обращая внимание на тех, у кого выявлены какие-либо нарушения или трудности.

4. Родителям:

- принимайте ребенка таким, какой он есть, не завышайте требования, касающиеся его обучения и достижения успеха;
- разговаривайте с ребенком, спрашивайте о его школьных делах, о его успехах и неудачах;
- не связывайте оценки в школе с системой своих наказаний и поощрений;
- проявляйте интерес к школьным делам ребенка (помощь в выполнении домашних или творческих заданий, посещайте мероприятия, в которых принимает участие ваш ребенок и т.п.);
- выясните, что вызывает интерес у ребенка в школе, а что кажется ему скучным;
- всегда говорите своему ребенку, что он особенный, что его мысли и действия могут отличаться от ожидания других, что не нужно стараться быть тем, кем ты не являешься;
- старайтесь сохранять дома спокойную атмосферу;
- умейте разграничивать время личное и школьное, чтобы у ребенка был отдых как физический, так и эмоциональный;
- следите за изменениями ребенка (поведение, разговор, действия), чтобы вы вовремя могли обратить внимание на негативные аспекты этих изменений и принять меры;
- не забывайте дарить своему ребенку любовь и поддержку.

Таким образом, подростковый возраст является одним из наиболее подверженных возникновению депрессивных состояний, они могут начать проявляться в снижении настроения, гедонистической способности, вегетативных функций, самооценки, межличностного поведения, тревожности. Образовательной организации необходимо вести работу по своевременному выявлению подростков, которые оказались в «группе риска», научиться правильно взаимодействовать с ними и выбирать такие методы работы, которые принесут только положительные результаты.

Литература

1. Акбашева Р.С. Проблема психологических особенностей формирования поведения подростков в системе школьного образования // Ученые записки университета Лесгафта. 2021. № 8 (198).
2. Безенкова Т.А., Андриенко О.А. Психолого-педагогическое взаимодействие участников

образовательного процесса / электронное издание. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова. 2022.

3. Гаджибекова Х.М., Наврузова С.А. Депрессивные состояния подростков в семье / В сборнике: Актуальные вопросы психологического состояния общества, как фактора общего благополучия. сборник материалов международной научно-практической конференции. Махачкала, 2022. С. 186–194.
4. Грехов Р.А. Медико-биологические аспекты депрессии // Природные системы и ресурсы. 2017. № 2.
5. Гурьянова И.В. Формирование психологически комфортной, безопасной социальной и образовательной среды: учебное пособие. М.: ФГУР НТЦ «Информрегистр», 2020.
6. Дурасова Е.А. Депрессивное состояние подростков, причины его возникновения // Педагогика: история, перспективы. 2021. № 6.
7. Логинов И.П., Солодкая Е.В., Савин С.З. Психопатологические проявления и особенности течения депрессивных расстройств в подростковом возрасте: транскультуральные клинические наблюдения // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2021. № 1 (110). С. 78–84.
8. Маслова И.С. Коррекция депрессивного состояния как средство профилактики девиантного поведения подростков // Общество: социология, психология, педагогика. 2013. № 3.
9. Ниязова Р.Р. Подростковая депрессия: факторы риска и особенности течения // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 2–1 (70). С. 125–129.
10. Овчинников Ю.Д., Лызарь О.Г. Влияние двигательной активности на психическое здоровье современного человека // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2019. № 2. С. 51–57.
11. Рыжкова О.Б. Оказание психологической помощи подростку, пребывающему в депрессии // Вестник науки. 2021. № 11 (44).
12. Слепухина Г.В., Безенкова Т.А., Андриенко О.А. Личностные особенности подростков с девиантным поведением // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4 (33). С. 396–401.
13. Тажудинова В.В. Стресс и депрессия в современном мире // Скиф. 2019. № 10 (38).
14. Усольцева А.Ф. Депрессивные состояния подростков как психолого-педагогическая проблема // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 6.
15. Храмов Е.В. Психологические и психосоматические факторы риска суицидального поведения подростков // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 68–75.
16. Шахова К.И. Депрессия как следствие интернет-зависимости в подростковом возрасте // Наука через призму времени. 2021. № 6 (51). С. 52–56.

THE WORK OF A TEACHER IN THE PREVENTION OF DEPRESSIVE MANIFESTATIONS IN ADOLESCENTS

Andrienko O.A., Bezenkova T.A., Barybina V.A., Sorokina V. Yu.

Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch) of Orenburg State University, Nosov Magnitogorsk State Technical University

The goal of the modern educational organization of general education is not only teaching, but also solving a number of problems related to the effective socialization of children and adolescents and the formation of their personality, including the construction of a pedagogical model for the prevention of asocial behavior of minors. One of the reasons for the formation of such behavior in adolescents are numerous stressful situations associated with a tense rhythm and pace of learning, problems in educational activities, in relationships with peers and parents, etc. These factors often result in depression in adolescents, which can lead to deviant behaviour. All of the above actualizes the problem of research and development of preventive programs for the correction of depressive conditions in adolescents. The purpose of the study is to identify the level of teenage depressive states and develop a program of pedagogical support to minimize them.

Keywords: adolescents, socialization, deviant behavior, depression, depressive state, pedagogical support, educational organization.

References

1. Akbasheva R.S. The problem of psychological features of the formation of behavior of adolescents in the system of school education // Uchenye zapiski of Lesgaft University. 2021. No. 8 (198).
2. Bezenkova T.A., Andrienko O.A. Psychological and pedagogical interaction of participants in the educational process /electronic edition. Magnitogorsk: MSTU im. G.I. Nosova. 2022.
3. Gadzhibekova Kh.M., Navruzova S.A. Depressive states of adolescents in the family / In the collection: Topical issues of the psychological state of society as a factor in overall well-being. collection of materials of the international scientific-practical conference. Makhachkala, 2022, pp. 186–194.
4. Grekhov R.A. Medico-biological aspects of depression // Natural systems and resources. 2017. No. 2.
5. Guryanova I.V. Formation of a psychologically comfortable, safe social and educational environment: a study guide. M.: FGUR STC "Informregistr", 2020.
6. Durasova E.A. Depressive state of adolescents, the causes of its occurrence // Pedagogy: history, prospects. 2021. No. 6.
7. Loginov I.P., Solodkaya E.V., Savin S.Z. Psychopathological manifestations and features of the course of depressive disorders in adolescence: transcultural clinical observations // Siberian Bulletin of Psychiatry and Narcology. 2021. No. 1 (110). pp. 78–84.
8. Maslova I.S. Correction of the depressive state as a means of preventing deviant behavior of adolescents // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2013. No. 3.
9. Niyazova R.R. Adolescent depression: risk factors and features of the course // Actual scientific research in the modern world. 2021. No. 2–1 (70). pp. 125–129.
10. Ovchinnikov Yu.D., Lyzar' O.G. The influence of physical activity on the mental health of a modern person // Social pedagogy in Russia. Scientific and methodical journal. 2019. No. 2. S. 51–57.
11. Ryzhkova O.B. Providing psychological assistance to a depressed teenager // Bulletin of Science. 2021. No. 11 (44).
12. Slepukhina G.V., Bezenkova T.A., Andrienko O.A. Personal characteristics of adolescents with deviant behavior // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2020. V. 9. No. 4 (33). pp. 396–401.
13. Tazhudinova V.V. Stress and depression in the modern world // Skif. 2019. No. 10 (38).
14. Usoltseva A.F. Depressive states of adolescents as a psychological and pedagogical problem // Actual problems of the humanities and natural sciences. 2012. No. 6.
15. Khramov E.V. Psychological and psychosomatic risk factors for suicidal behavior in adolescents. Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. 2020. V. 9. No. 1. S. 68–75.
16. Shakhova K.I. Depression as a consequence of Internet addiction in adolescence // Science through the prism of time. 2021. No. 6 (51). pp. 52–56.

Опыт использования цифровых платформ при обучении студентов экономических специальностей

Витковская Наталия Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»

E-mail: natashavit@rambler.ru

Денисова Диана Аркадьевна,

кандидат технических наук, доцент кафедры физико-математических дисциплин, ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)»

E-mail: dina_d_05@mail.ru

Садекова София Равилевна,

магистр, ассистент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского» (Первый казачий университет)

E-mail: sonyasadekova@gmail.com

В статье актуализируются проблемы использования e-обучения, в частности системы Moodle, во время пандемии. Система Moodle имеет широкое распространение в высшей школе и является эффективным средством интеграции традиционного и дистанционного обучения. Целью исследования является выявление и сравнение взглядов студентов бакалавриата и магистратуры на использование системы Moodle в условиях университета до, во время и после пандемии. Автором проведен онлайн опрос студентов-экономистов университета разных лет обучения. Было установлено ограниченное использование системы Moodle для обучения студентов до пандемии; во время пандемии в условиях дистанционного обучения использование системы Moodle значительно выросло и лишь незначительно сократилось после ее завершения. Если до карантина существовало статистически значимое различие между группами студентов (бакалавриат/магистратура) относительно использования Moodle, то во время пандемии и после ее завершения этого различия нет.

Ключевые слова: электронное обучение; пандемия COVID-19; студенты бакалавриата; студенты магистратуры; опрос студентов; Moodle; учебные дисциплины.

Введение

Одним из приоритетных направлений модернизации системы высшего образования является разработка и внедрение инновационных подходов, основанных на использовании возможностей ИКТ, в частности сети Интернет, одним из которых стало дистанционное обучение [1], поиск новых методов и средств которого актуализировала мировая пандемия COVID-19.

Дистанционное обучение как возможность удаленно получать необходимый учебный материал в любое время стало неотъемлемой частью системы образования в высшей школе [2]. Такая форма организации учебного процесса позволяет использовать интерактивные технологии выкладки материала, получать полноценное образование или повышать профессиональную квалификацию на специально организованных учебных курсах, самостоятельно работать с учебным материалом.

В настоящее время усиливается внимание исследователей к электронному обучению, которое является наиболее распространенной формой дистанционного обучения. Электронное обучение (e-Learning) – это перспективная модель обучения, основанная на использовании новых мультимедийных технологий и Интернет для повышения качества обучения путем облегчения доступа к ресурсам и услугам, а также обмена ими совместной работой на расстоянии. Обмен данными происходит с помощью сети Интернет и коммуникаций локальной сети. Управление этим процессом осуществляют специализированные программные платформы (LMS) [3], при этом 99% вузов используют системы LMS, а среди основных преимуществ e-обучения указывают его полезность, удобство и возможность практического использования.

На сегодняшний день существует большое количество программных платформ для дистанционного обучения. Выбранная платформа должна обеспечить бесперебойную работу системы во время сильной нагрузки, иметь большой функционал и удобное администрирование. Эффективность дистанционного обучения зависит от применяемых программных платформ [4].

Среди значительного количества программных платформ для дистанционного обучения одним из лидеров в мире является программная платформа Moodle, представляющая собой систему управления учебным контентом (LMS), с помощью которой можно создавать электронные учебные курсы и проводить как аудиторное (очное) обучение, так и обучение на расстоянии (заочное/дистанционное). [5]

Согласно [6], LMS Moodle – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда, предназначенная для обеспечения преподавателей, администраторов и преподавателей высшего образования единой надежной, безопасной и интегрированной системой для создания персональных учебных сред. LMS Moodle представляет собой бесплатную, открытую (Open Source) систему, позволяющую использовать интерактивные технологии изложения материала, получать полноценное образование или повышать профессиональную квалификацию на специально организованных учебных курсах, самостоятельно работать с учебным материалом. [7]

Преимущества использования LMS Moodle заключаются в том, что она свободно распространяется и имеет открытый исходный код. Это доказывает, во-первых, экономическую доступность, а во-вторых, возможность изменять LMS под особенности каждого учебного заведения, выбравшего эту систему для реализации своего образовательного проекта.

К основным параметрам, которые имеются в LMS Moodle, нужно отнести следующие: функциональность или наличие набора функций разного уровня, который не уступает набору функций коммерческих аналогов; надежность представлена в удобстве администрирования и простоте восстановления контента; наличие средств разработки контента; поддержание международных стандартов SCORM и AICC, что позволяет внедрять в систему дистанционный учебный курс, разработанный в других системах. [8]

LMS Moodle позволяет создавать интерактивные электронные курсы, которые являются основной единицей системы и помогают преподавателям эффективно взаимодействовать со студентами посредством предоставления лекционного материала, различных тестов, общения на форумах.

Содержание дистанционного учебного курса разбито на следующие модули: нулевой (может состоять из общего форума, списка литературы, рабочей программы дисциплины) и тематический (может содержать учебные, методические, контрольные и другие материалы курса). Количество модулей может варьироваться в зависимости от курса и целевого руководства преподавателя. Также дистанционный курс содержит ресурсы или

источники информации в виде страниц, ссылок на внешние или внутриуниверситетские ресурсы, электронных учебных материалов. Кроме ресурсов, есть элементы, которые оцениваются и по которым можно отслеживать активность студентов. Элементы в LMS Moodle – составная интерактивная часть электронного курса, являющаяся инструментом для изучения теоретического материала, контроля уровня знаний и взаимодействия [9].

К основным элементам LMS Moodle, которые понадобятся для дистанционного обучения в вузах, относятся: задача – элемент, позволяющий преподавателю ставить задачу, требующую от студентов ответов в электронном виде и их загрузки в систему; семинар – вид занятий, где студенты могут выполнять не только собственную работу, но и проверять работы других студентов; тест – элемент, позволяющий проверить знания студентов, может содержать различные типы заданий; форум – средство общения участников дистанционного учебного курса во время его изучения; чат – элемент, позволяющий проводить обсуждения в реальном времени через интернет; вебинар – элемент для проведения вебинарной комнаты. [10]

LMS Moodle предоставляет больше возможностей для общения [10]: система поддерживает обмен файлами любых форматов между участниками образовательного процесса; сервис рассылки позволяет информировать участников электронных курсов о намеченных событиях; форум предполагает организацию обсуждения тем по электронному курсу, прикрепление необходимых файлов любых форматов, оценивание сообщений на форуме участниками образовательного процесса; чат позволяет организовать обучающее обсуждение в режиме реального времени; сервисы «обмен сообщениями», «комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента. Таким образом, LMS Moodle позволяет формировать коммуникативные навыки у соискателей высшего образования, организовывать их самостоятельную работу, а также создавать их портфолио на весь период обучения в электронном виде.

На основе вышеизложенного в таблице 1 представлено использование элементов LMS Moodle в дистанционных учебных курсах.

Таблица 1. Использование элементов LMS MOODLE в дистанционных учебных курсах

Параметр	Элемент				Использование контента, наработанного в дистанционном учебном курсе
	Лекция (с вопросами)	Форум	Практические задания	Опрос	
Создание образовательных электронных ресурсов (портфолио, презентации, блоги, сайты)	+	+	-	+	+
Ресурсы для развития компетенций студентов			+	+	
Обеспечение информационной безопасности, поддержка авторских прав в дистанционном учебном процессе	+	-	+	+	-
Методика использования электронных средств учебного процесса	+	+	+	-	+

Следовательно, использование системы Moodle можем рассматривать в контексте решения проблемы интеграции традиционного и дистанционного обучения с целью совершенствования образовательного процесса в высшей школе, особенно в период карантинных ограничений.

Целью исследования является выявление и сравнение взглядов студентов бакалавриата и магистратуры на использование системы Moodle в условиях классического университета до, во время и после пандемии COVID-19.

Задачи исследования: выяснить применение системы Moodle в практике высшей школы; разработать вопросы и провести опрос студентов, чтобы проанализировать состояние использования системы Moodle во время изучения экономических дисциплин студентами различных курсов бакалавриата и магистратуры в условиях университета до, во время и после пандемии COVID-19.

Методы исследования: Для решения поставленных задач были использованы общенаучные методы анализа и синтеза при изучении научных источников по проблеме исследования; эмпирические методы – метод опроса; методы математической статистики.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении потенциала применения системы Moodle в практике высшей школы.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы при организации дистанционного обучения с использованием системы Moodle.

Научная новизна полученных результатов заключается в анализе использования системы Moodle студентами различных курсов бакалавриата и магистратуры в периоды до, во время и после пандемии COVID-19.

Изложение основного материала

Методика эмпирического исследования. Эмпирическое исследование проводили на базе экономических факультетов Российского государственного

социального университета, Российского биотехнологического университета (РОСБИОТЕХ), Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского. Проводили анонимный электронный опрос в начале второго семестра в 2021 г. в Google Forms. Использовали авторскую анкету «Отношение к дистанционному обучению».

Характеристика выборки: всего 535 студентов; по профессионально-образовательным уровням: 400 студентов бакалавриата (далее Бк, соответственно первый курс 1Бк и т.д.) и 135 студентов магистратуры (далее Мг, соответственно первый курс 1Мг и т.д.); по годам обучения: первый курс бакалавриата 1Бк – 125 студентов, 2Бк – 84, 3Бк – 71, 4Бк – 120, 1Мг – 75, 2Мг – 60 респондентов.

Для проведения опроса студентов привлекали магистрантов и аспирантов в процессе изучения экономических дисциплин, а результаты прорабатывали во время практических занятий, чтобы ознакомить будущих экономистов с использованием современных методов онлайн опроса для выявления отношения студентов к различным аспектам образовательного процесса.

Компьютерная программа IBM SPSS Statistics 23 использовалась для математической обработки результатов.

Полученные результаты и их обсуждение. До начала использования системы е-обучения все студенты должны зарегистрироваться на сайте Moodle. Поскольку первые впечатления студенты получают от системы е-обучения уже на этапе регистрации, то нас заинтересовало, возникали ли затруднения на этом первом этапе. Рассмотрим ответы студентов на соответствующий вопрос анкеты: «Как прошла ваша регистрация на сайте электронного обучения (система Moodle)?». Ответ по пятибалльной шкале: 0 (нет регистрации) 1 (очень сложно); 2 (скорее сложно); 3 (по-разному); 4 (скорее легко); 5 (очень легко).

Результаты прохождения регистрации студентов на сайте е-обучения приведены в табл. 2.

Таблица 2. Результаты прохождения регистрации студентов в системе е-обучения Moodle: курс/год обучения в рамках бакалавриата и магистратуры

Ответы	Годы обучения и образовательно-профессиональные уровни, % от курса/года обучения						Всего
	1Бк	2Бк	3Бк	4Бк	1Мг	2Мг	
Нет регистрации	2,4%	4,2%	2,1%	2,9%	1,3%	2,5%	2,6%
Очень сложно	5,6%	4,8%	4,9%	2,1%	2,6%	4,2%	4,0%
Скорее сложно	7,2%	10,8%	9,9%	8,3%	6,6%	8,3%	8,4%
По-разному	14,4%	19,2%	18,3%	15,8%	11,9%	20,0%	16,2%
Скорее легко	34,8%	22,8%	31,0%	32,8%	29,8%	30,0%	30,7%
Очень легко	35,6%	38,3%	33,8%	38,2%	47,7%	35,0%	38,0%

Обозначение. 1Бк, 2Бк, 3Бк, 4Бк, 1Мг, 2Мг – студенты соответствующих курсов/лет обучения бакалавриата и магистратуры.

Для обобщения результатов просуммируем значения ответов «очень сложно» и «скорее сложно» («сложно»), а также «скорее легко» и «очень лег-

ко» («легко»). Можем отметить, что регистрация на сайте е-обучения (система Moodle) проходит легко для большинства студентов (63–78%), опре-

деленные затруднения фиксируют около 9–16% студентов различных курсов. Полученные нами сведения согласуются с другими источниками. Например, согласно исследованию [9], большинство респондентов (76%) не имели никаких трудностей с регистрацией в системе Moodle, 16% студентов имели определенные незначительные трудности, но легко их преодолели, 8% опрошенных не смогли самостоятельно зарегистрироваться и обратились за помощью к преподавателю. Следовательно, по нашему мнению, целесообразно проводить соответствующую методическую работу преподавателями и работниками сайта е-обучения по консультированию студентов до начала или во время их регистрации в Moodle.

Мы стремились выяснить, что больше всего влияет на эти трудности – год обучения или другие факторы. Для сравнения показателей регистрации студентов бакалавриата и магистратуры нами использован χ^2 -критерий. При 95% доверительной вероятности ($p < 0,05$) критическое значение критерия Пирсона для числа степеней свободы 4 равно 9,488. принимали нулевую гипотезу, согласно которой различие между выборками может об-

условливаться случайными причинами, то есть выборки примерно одинаковы по исследованным группам показателей регистрации. Для сравниваемых групп I-4Бк / I-2Мг по результатам расчетов $\chi^2_{эмл}(2,61) < \chi^2_{0,05}(9,488)$. Таким образом, нулевая гипотеза принимается, достоверность сходства характеристик (оценка регистрации) сравниваемых выборок (студенты различных образовательно-профессиональных уровней обучения) согласно статистическому критерию χ^2 равна 95%, то есть, статистически значимых изменений во время регистрации нет.

Рассмотрим ответ на вопрос: «Укажите динамику использования вами сайта е-обучения (система Moodle) по вашим учебным дисциплинам во время получения высшего образования: до карантина (до пандемии COVID-19); во время карантина (во время пандемии COVID-19); после карантина (после пандемии COVID-19)?».

Ответ по пятибалльной шкале: 1 (ни одна дисциплина/очень малая часть), 2 (меньшая часть); 3 (почти половина); 4 (большая часть); 5 (подавляющее большинство/все дисциплины). Результаты опроса студентов приведены в табл. 3.

Таблица 3. Использование системы Moodle до, во время и после пандемии COVID-19

	Использование системы Moodle,% от курса/года обучения						
	1Бк*	2Бк*	3Бк*	4Бк*	1Мг*	2Мг*	Всего
ДО КАРАНТИНА							
Никакая дисциплина / очень малая часть	50,0%	62,9%	48,6%	53,5%	47,7%	38,3%	51,0%
Меньшая часть	19,2%	19,2%	21,1%	25,7%	26,5%	25,0%	22,6%
Почти половина	18,4%	10,8%	16,9%	13,3%	14,6%	20,0%	15,5%
Большинство	8,8%	1,2%	5,6%	5,0%	7,9%	10,8%	6,4%
Подавляющее большинство / все дисциплины	3,6%	6,0%	7,7%	2,5%	3,3%	5,8%	4,5%
ВО ВРЕМЯ КАРАНТИНА							
Никакая дисциплина / очень малая часть	4,8%	6,0%	3,5%	3,7%	4,6%	6,7%	4,8%
Меньшая часть	12,4%	15,0%	10,6%	8,3%	6,6%	6,7%	10,2%
Почти половина	17,2%	19,8%	21,1%	13,3%	18,5%	17,5%	17,5%
Большинство	21,2%	19,8%	23,9%	17,0%	21,9%	21,7%	20,5%
Подавляющее большинство / все дисциплины	44,4%	39,5%	40,8%	57,7%	48,3%	47,5%	47,1%
ПОСЛЕ КАРАНТИНА							
Никакая дисциплина / очень малая часть	11,6%	13,2%	14,1%	12,4%	6,0%	11,7%	11,6%
Меньшая часть	13,6%	17,4%	15,5%	13,3%	16,6%	9,2%	14,3%
Почти половина	26,0%	25,7%	28,9%	28,2%	30,5%	35,8%	28,6%
Большинство	24,0%	16,2%	18,3%	16,6%	22,5%	22,5%	20,0%
Подавляющее большинство / все дисциплины	24,8%	27,5%	23,2%	29,5%	24,5%	20,8%	25,6%

Обозначения: Бк*, Мг* – ответы студентов бакалавриата и магистратуры по изучению учебных дисциплин в Moodle до карантина (до пандемии COVID-19); Бк**, Мг** – во время карантина (во время пандемии COVID-19); Бк***, Мг*** – после карантина (после пандемии COVID-19).

Нами проведено сравнение ответов студентов относительно количества дисциплин в систе-

ме Moodle до карантина и легкости/сложности регистрации в Moodle. Выявлено следующее: сту-

денты, которые имели значительную сложность при регистрации, указывают, что большинство их академических дисциплин не было представлено в системе Moodle до карантина. Например, 81,4% студентов, для которых регистрация проходила «очень сложно» и 58,9% студентов с регистрацией «скорее сложно» указали, что до карантина они не имели или имели очень мало таких дисциплин. Таким образом, у них не было опыта работы в системе Moodle до карантина, и поэтому, вероятно, мы думаем, что у них возникли трудности при регистрации.

Более 70% всех студентов отмечают, что система Moodle до карантина имела очень ограниченное использование во время их обучения. В дальнейшем наблюдаем резкий рост количества учебных дисциплин, которые представлены на сайте е-обучения во время карантина (пандемии COVID-19) как в случае студентов бакалавриата, так и магистратуры. Если до карантина на половину и более дисциплин в системе Moodle указывали 25% студентов бакалавриата и около 30% студентов магистратуры, то во время карантина эти показатели соответственно выросли почти до 84% и 88%, или в случае всех студентов-респондентов от около 26% до почти 85%.

Как нами указано выше, согласно опросу студентов, система Moodle в условиях карантина стала наиболее распространена для реализации дистанционного обучения в [5]. Такое же мнение высказано в работе [8], что сайт е-обучения университета является важной составляющей образовательного процесса, а с началом введения карантинных ограничений он играл ключевую роль.

Исследование показывает, что основные сценарии использования Moodle до и во время пандемии практически не изменились, а именно: наибольшее распространение имеет использование студентами учебно-методических материалов дисциплин (лекционные курсы, учебники, материалы для занятий практического направления, рабочие программы учебных дисциплин и т.д.); отправка выполненных текущих учебных заданий; компьютерное тестирование для выполнения задач промежуточного и итогового контроля. Самое большое изменение во время пандемии COVID-19 связано с ростом числа академических дисциплин в Moodle. Это повлияло на использование сайта е-обучения университета (Moodle) до и во время пандемии, о чем свидетельствуют следующие данные. Так, по состоянию на конец 2020 г. в системе были зарегистрированы все студенты и преподаватели экономического факультета университета. Количество ежедневных просмотров учебных материалов и пользователей университетской системы электронного обучения Moodle демонстрировало значительный прирост по сравнению с предыдущими годами. Если за весь 2019 год было просмотрено менее 0,5 млн страниц, то в 2020 году с марта было уже более 1,2 млн. просмотров страниц ежемесячно. В итоге за весь год – более 15 млн. просмотров страниц.

Организация е-обучения повлияла также на формирование положительного отношения студентов к системе Moodle, поскольку по завершении пандемии COVID-19 большинство студентов бакалавриата (72%) и магистратуры (78%) продолжили изучать учебные дисциплины в Moodle (табл. 2).

Для сравнения изучения дисциплин в Moodle студентами бакалавриата и магистратуры проведен расчет χ^2 -критерия ($p < 0,05$): Бк*/Мг* – ранее до карантина, то есть до пандемии COVID-19: $\chi^2_{\text{эмп}}(10,38) > \chi^2_{0,05}(9,488)$; Бк**/Мг** – во время карантина, то есть во время пандемии COVID-19: $\chi^2_{\text{эмп}}(5,35) < \chi^2_{0,05}(9,488)$; Бк***/Мг*** – после пандемии COVID-19: $\chi^2_{\text{эмп}}(7,64) < \chi^2_{0,05}(9,488)$.

Таким образом, до карантина наблюдаем статистически значимое различие между сравниваемыми группами, а во время карантина этого различия нет (достоверность 95%). Также нет различия в использовании Moodle после завершения карантина. Вероятно, причина в том, что система Moodle стала основной и эффективной платформой для студентов экономического факультета университета во время пандемии COVID-19.

Заключение

Результаты исследования показали, что система Moodle имеет широкое распространение в высшей школе и является эффективным средством интеграции традиционного и дистанционного обучения. В ходе исследования было установлено ограниченное использование системы Moodle для обучения студентов до пандемии COVID-19, поскольку только 25% студентов бакалавриата и около 30% студентов магистратуры изучали большинство академических дисциплин на этой платформе. Во время пандемии COVID-19 в условиях дистанционного обучения эти показатели использования системы Moodle выросли почти до 84% и 88% соответственно. После завершения пандемии COVID-19 72% студентов бакалавриата и 78% магистратуры продолжили изучать большинство учебных дисциплин в системе Moodle. Если до карантина существовало статистически значимое различие между сравниваемыми группами относительно обучения в Moodle, то во время пандемии COVID-19 и после ее завершения этого различия нет. Регистрация в системе Moodle проходит легко для большинства студентов разных лет обучения (63–78%). Определенные затруднения при регистрации фиксируют около 9–16% студентов различных курсов. При этом не выявлено статистически значимой разницы в показателях регистрации студентов по образовательно-профессиональному уровню (бакалавриат/магистратура). Установлено, что студенты, которые «сложно» проходили регистрацию в системе Moodle, до пандемии COVID-19 не имели учебных дисциплин в системе Moodle или имели их очень мало. Отсутствие соответствующего опыта электронного обучения, вероятно, привело к дальнейшим трудностям при регистрации в системе Moodle.

Перспективы дальнейших исследований в этом направлении, с нашей точки зрения, целесообразно направить на дальнейший анализ различных аспектов влияния дистанционного обучения в целом, и системы Moodle в частности, как на студентов, так и преподавателей.

Литература

1. Павел А.П., Фрут А., Неаксу М.Н. ИКТ и электронное обучение: катализаторы инноваций и качества в высшем образовании// *Procedia Economics and Finance*. 2015. Том 23. С. 704–711.
2. Симонсон М., Шлоссер К., Орельяна А. Исследование дистанционного образования: обзор литературы // *Journal of Computing in Higher Education*. 2011. Том 23(2). С. 124–142.
3. Кройтору М., Дину С.-Н. Критический анализ систем управления обучением в высшем образовании // *Economy Informatics*. 2016. Том 16(1). С. 5–18
4. Бента Д., Болонья Г., Дзитац И. Платформы электронного обучения в высшем образовании. Тематическое исследование // *Procedia Computer Science*. 2014. Том 31. С. 1170–1176.
5. Каминеро А.С., Эрнандес Р., Рос С. Выбор правильной LMS: оценка производительности трех LMS с открытым исходным кодом // Глобальная конференция IEEE по инженерному образованию. 2013 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). 2013. С. 287–294.
6. Рыманова И.Е. Использование среды Moodle для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013. № 11 (29). Ч. 2. С. 164–167.
7. Опроу Г.С. Исследование об использовании платформы электронного обучения (Moodle) в процессе преподавания в университете // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Том 180. С. 426–432.
8. Шан Дж. Дизайн платформы онлайн-обучения с использованием Moodle// 7-я международная конференция по информатике и образованию (ICCSE 2012). 2012. С. 1710–1714.
9. Санчес Р.А., Уэрос А.Д. Мотивационные факторы, влияющие на принятие Moodle с использованием TAM // *Computers in Human Behavior*. 2010. Том 26(6), С. 1632–1640.
10. Вуд С. Технология преподавания и усвоения знаний: Moodle как инструмент для высшего образования// *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2010. Том 22(3). С. 299–307.

ing and Learning in Higher Education. 2010. Том 22(3). С. 299–307.

EXPERIENCE OF USING DIGITAL PLATFORMS IN TEACHING STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

Vitkovskaya N.G., Denisova D.A., Sadekova S.R.

Russian State Social University; Russian Biotechnological University; K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (First Cossack University)

The article actualizes the problems of using e-learning, in particular the Moodle system, during a pandemic. The Moodle system is widely used in higher education and is an effective means of integrating traditional and distance learning. The aim of the study is to identify and compare the views of undergraduate and graduate students on the use of the Moodle system in university settings before, during and after the pandemic. The author conducted an online survey of university economics students of different years of study. There was limited use of the Moodle system for teaching students before the pandemic; during the pandemic, in the context of distance learning, the use of the Moodle system increased significantly and only slightly decreased after its completion. If before the quarantine there was a statistically significant difference between groups of students (bachelor's/master's degree) regarding the use of Moodle, then during the pandemic and after its completion there is no such difference.

Keywords: e-learning; COVID-19 pandemic; undergraduate students; graduate students; student survey; Moodle; academic disciplines.

References

1. Pavel A.P., Fruth A., Neacsu M.N. ICT and E-Learning: Catalysts for Innovation and Quality in Higher Education// *Procedia Economics and Finance*. 2015. Vol. 23. pp. 704–711.
2. Simonson M., Schlosser C., Orellana A. Distance education research: a review of the literature// *Journal of Computing in Higher Education*. 2011. Vol. 23(2). pp. 124–142.
3. Croitoru M., Dinu C.-N. A Critical Analysis of Learning Management Systems in Higher Education// *Economy Informatics*. 2016. Vol. 16(1). pp. 5–18
4. Benta D., Bologna G., Dzitac I. E-learning Platforms in Higher Education. Case Study// *Procedia Computer Science*. 2014. Vol. 31. pp. 1170–1176.
5. Caminero A.C., Hernandez R., Ros S. Choosing the right LMS: A performance evaluation of three open-source LMS// 2013 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). 2013. pp. 287–294.
6. Rymanova I.E. Using the Moodle environment for teaching a professional foreign language to students of a technical university // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. Tambov: Diploma, 2013. No. 11 (29). Part 2. pp. 164–167.
7. Oproiu G.C. A Study about Using E-learning Platform (Moodle) in University Teaching Process// *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 180. pp. 426–432.
8. Shan J. Design of an Online Learning Platform with Moodle// *The 7th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE 2012)*. 2012. pp. 1710–1714.
9. Sanchez R.A., Hueros A.D. Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM// *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26(6), pp. 1632–1640.
10. Wood S. Technology for Teaching and Learning: Moodle as a Tool for Higher Education// *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2010. Vol. 22(3). pp. 299–307.

Смешанное обучение в условиях цифровой трансформации образования при обучении иностранному языку

Володина Евгения Сергеевна,

преподаватель французского языка Вальдорфской школы
E-mail: Volodina.eugenia@gmail.com

В данной статье представлен авторский взгляд на организацию смешанного обучения в условиях цифровой трансформации образования при обучении иностранному языку; представлены особенности организации такого обучения; охарактеризованы условия индивидуализации процесса обучения; обоснована необходимость проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения в ходе «перестройки» образования. Автор обосновано, что для проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения важным является выбор методологических подходов, которые определяют наполнение содержания, методов и форм обучения учащихся школ, а также организацию их взаимодействия; а условия перехода образования на дистанционный формат детерминированы следующими особенностями проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения: а) спецификой обоснования смысловых блоков комплексной модели смешанного обучения для учащихся школ; б) структурно-функциональной моделью процесса обучения учащихся школ, включающей целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный компоненты процесса обучения.

Представленные в статье методологические подходы (системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный) определяют общую направленность проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения на выявление системных связей основных компонентов обучения учащихся школ, на поддержание активности и деятельности в познании и освоении материала учебного предмета, а также на развитие личности обучающегося, ее способностей в рамках требований окружающего социума (социальный заказ).

Ключевые слова: смешанное обучение, индивидуализация процесса обучения, оценка эффективности, структурно-функциональная модель.

Как указывается в литературе [5; 19], в содержание смешанного обучения включены межиндивидуальные отношения участников, которые приобретают социальный характер в учебных классах (группах).

Организация содержания смешанного обучения учащихся в школах представляет собой сложный социальный механизм, в котором необходимо учитывать деление групп на «учебные», «кумулятивные» и «элементарные».

Современные исследования характера образовательного процесса в условиях цифровой трансформации образования [1; 10; 13], как составляющей смешанного образования, подводят к заключению, что при его организации необходимо в первую очередь учитывать социокультурное взаимодействие учителя и обучающегося, которое определяется следующими взаимосвязанными аспектами, позволяющими избежать эффекта отстраненности школьник от социума, от межличностного общения и повседневной коммуникации:

- организация процесса обучения и посредством учебной литературы и на компьютере с позиции «личность как субъект», а не объект взаимодействия;
- характер и ситуации обучения – это призма общества, социокультурные процессы которого, отношения и взаимодействующие между собой индивиды, непосредственно проявляются в очной и дистанционной форме обучения;
- создание образовательного маршрута и постепенное прохождение его учащимся во время смешанного обучения подчиняется значениям, ценностям, культуре, совокупности норм, официально принятым и негласно существующим. Они в элементарных действиях позволяют раскрыть и объективизировать социально-значимые отношения [3: 8; 11].

Отношения между учителем и учащимся школы в этой ситуации принципиально отличаются, поскольку основной целью учебно-образовательного процесса, на наш взгляд, становится поиск взаимопонимания между участниками опосредованного современными информационными средствами социального контакта. В коммуникации включается механизм координации планов взаимодействия в формате субъект-субъектного действия.

В таких условиях применение дистанционных технологий, наряду с очным обучением, в котором могут использоваться и интерактивные технологии, в школах является современной формой предоставления и получения образовательной услуги. Образовательная школьная среда при смешанном

обучении характеризуется в определенной степени отдаленностью друг от друга учителя и ученика при переходе к дистанционной форме обучения, но достоинством служит возможность вести диалог в подходящий для этого момент посредством дистанционных технологий.

Анализ изученных исследований дает возможность обозначить следующие специфические особенности организации смешанного обучения на основе использования учебных цифровых технологий и форм взаимодействия: гибкость, модульность, вариативность, дальное действие, асинхронность, рентабельность, наличие участников (школьник, учитель, группа обучаемых), социальность, использование интерактивных средств.

Гибкость, как одна из характеристик в смешанном взаимодействии при обучении – это возможности по самостоятельному определению объема ресурсов, которые необходимы для получения знаний, приобретения навыков, формирования умений в выбранной образовательной области [20]. Модульность предполагает наличие выбора между предлагаемыми курсами (модулями), которые соответствуют индивидуальному учебному плану. Кроме того, выбор модуля определяется на основе учета групповых и личностных потребностей обучаемых в индивидуальной траектории учебно-образовательного процесса.

Специфической особенностью смешанного обучения иностранному языку в условиях цифровой трансформации образования является использование форм взаимодействия является дальное действие. Оно определяется расстоянием между участниками учебно-образовательного процесса и соответствующей образовательной организацией. Конечно, дальное действие не становится каким-либо серьезным препятствием для организации обучения из-за использования информационно-коммуникативных технологий. Более того, благодаря им обкчение происходит в телекоммуникационной сети, что практически снимает проблему расстояний.

Расстояние между субъектами образовательного процесса не играет существенной роли, но возникает асинхронность как одна из специфических особенностей дистанционных форм обучения. Она заключается в том, что, как указывает С.М. Каргапольцев [6], у участников образовательного процесса существует разновременной доступ к материалам и содержанию обучения. Технологические возможности подобной формы обучения на зависят от времени, распорядка дня или темпа работы.

Действительно, у школьников есть возможность самостоятельно выбирать подходящие условия получения образовательной услуги. Более того, каждый из участников вправе выбирать необходимое ему количество учебной информации (каталоги, электронные библиотеки, виртуальные базы данных) благодаря наличию удаленного доступа и иметь возможность устанавливать социальный контакт и общение между участниками.

Учитель, как участник образовательного процесса, является специалистом, выполняющим такие функции, как консультирование, координация учебно-образовательного процесса, как корректировка излагаемого курса и т.д. Взаимодействие между обучающимся с личностными образовательными потребностями и учителем в виртуальном обучающем пространстве асинхронно происходит с помощью различных каналов связи, в том числе, сообщения в контактных мессенджерах или посредством электронной почты.

Обучающийся, как участник образовательного процесса, с целью успешного овладения знаниями в системе дистанционного обучения использует максимальную самоорганизацию, трудолюбие, мотивированность.

Особенностью смешанного обучения учащихся школ может стать идея объединения профессионального, учебного, социального аспектов. Она образуется, как указывает Т.Н. Носкова [14], из совокупности видов очного и дистанционного и удаленного взаимодействия учителя и обучающегося, в результате которого происходит апробация специально разработанных программ. Подготовленная и реализованная на основе идеи среда характеризуется не только интенсивным образовательным общением, но и обменом опытом, проблемами, переживаниями, знаниями, перспективами и прогнозами.

В рамках изложенных выше позиций участниками дистанционного образовательного процесса являются не просто учитель и обучаемый, а удаленный во времени и пространстве учитель и «дистанционный ученик». «Дистанционный учитель» – это учитель-консультант, владеющий основами информационно-образовательных технологий в дистанционной форме обучения. Подготовленный специалист не только управляет индивидуальной работой удаленных субъектов образовательного процесса, но и координирует между ними взаимодействие.

Как указывает ряд авторов [4], в работе образовательной организации, как правило применяются базовые организационные формы (самостоятельная работа, конференция, контроль, презентация и др.). Они позволяют обеспечить качество образовательной услуги и являются условием развития диалога между учителем и обучающимися. Учитель выполняет ведущую роль и, также, как и обучаемые, является субъектом смешанного обучения с обязанностью по обеспечению высокой его эффективности. Современным учащимся школы сложно воспринимать материал, которые преподносится не интерактивно и, следовательно, недостаточно эффективно. В современных образовательных условиях к смешанному учителю и к его коммуникативным качествам предъявляются высокие требования. На него возложена обязанность по предложению различных форм представления учебных материалов. Чтобы завоевать внимание, интерес и уважение учащихся школы, необходимо продемонстрировать им собственную увлечен-

ность, профессиональную компетентность, справедливость, внимательность и отзывчивость.

Используемые инструменты при обучении иностранному языку позволяют максимально индивидуализировать процесс и акцентировать внимание обучаемого на пробелы в знаниях по итогам прохождения обучения, во время проведения промежуточных форм контроля. Учитель на основе получаемых данных может разрабатывать дополнительные задания и для отстающих. В конечном итоге осуществляется стимулирующее влияние, которое оказывает воздействие на развитие коммуникативных и регулятивных познавательных, универсальных действий, усиливает творческий и результативный аспекты работы учителя в смешанном формате обучения.

Как показывает отечественный опыт проведения дистанционного обучения [15], надежная обратная связь с дистанционным учителем на основе системы оценивания обеспечивает детальное комментирование неправильных ответов, адаптируемых к уровню знаний и опыта обучаемого, подготавливает базу для самостоятельного формулирования верных выводов. Инструменты тестирования, входящие в структуру виртуальных платформ или сетевых ресурсов, при оценке уровня знаний исключают субъективизм. Это не только упрощает, но и улучшает диагностику подготовки школьников. Благодаря электронным инструментам оценивания в любой момент учитель может запросить информацию о работе с учебным материалом, понять, как удаленный школьник справляется с выполнением тестов, задач, упражнений, получить данные о динамике подготовленности. При экзаменационной проверке вероятность случайных результатов минимизируется.

Таким образом в условиях смешанного обучения учащихся школ именно средства информационных технологий помогают учителю эффективно взаимодействовать с обучаемыми. Указанные аспекты, на наш взгляд, в полной мере относятся и к условиям обучения иностранному языку школьников.

Для организации процесса обучения иностранному языку учащихся школ необходимо наполнить и очную, и дистанционную формы адекватным выбором деятельностных учебных элементов, позволяющим выстроить общение во фронтальной, индивидуальной и групповой формах. Это даст возможность продуктивно проводить коллективные конференции, дискуссии, совместные формы деятельности, выходить в открытую информационную среду.

Также следует отметить, что при смешанном учебном процессе с целью обучения иностранному языку важно соблюдать принцип ведения открытого диалога с обучаемыми и фактора развития их личностных особенностей. Благодаря нему становится возможным сконцентрировать внимание учащегося на самостоятельности организации, на изучении материала, на освобождении учителя от наглядного или устного изложения объемов учебного материала [17].

Для обучения иностранному языку при организации смешанного обучения учащихся школ следует обозначить реалии современного информационного общества и информационных технологий, сделавших актуальной задачу формирования педагогов-профессионалов новых учебных направлений, основанных на использовании программного обеспечения для улучшения языкового взаимодействия между педагогом и обучаемым, являющимися непосредственными участниками процесса получения и передачи образовательных услуг. В данной связи, как представляется, следует раскрыть содержание модели, реализация которой по заданным показателям и критериям будет эффективной в условиях смешанного обучения.

Для проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения важным является выбор методологических подходов, которые определяют наполнение содержания, методов и форм обучения учащихся школ, а также организацию их языкового взаимодействия.

В современных условиях «перестройки» образования наиболее признанным и распространенным является *системный подход*. Он подразумевает выделение в обучении с помощью дистанционных технологий для учащихся школ интегративных системообразующих связей. Это один из наиболее важных методологических подходов, определяющих основу психолого-педагогических условий организации обучения учащихся школ [12].

При построения модели процесса обучения определяющую роль занимает *личностно-ориентированный подход*. Учащихся школ он учитывает принципы гуманизма и направлен на становление личности обучаемого в социальной активности, на развитие его внутренних и внешних мотивов, образовательных и личностных потребностей, способностей, на достижение краткосрочных и долгосрочных целей. Взаимодействие учителя и обучаемого определяется как равноправное, а учебная деятельность является ведущей познавательной.

Деятельностный подход в построении структурной модели учащихся школ позволяет перевести обучаемого в позицию субъекта деятельности, познания и коммуникации. Исходя из представлений о едином взаимодействии личности и проводимой ею деятельности, преобразовательная или внешняя предметная деятельность и преобразующая или внутренняя личностная деятельность организуются в субъектности личности обучаемого [7].

Другим важным подходом следует считать *компетентностный*. Общетеоретический базис компетентностного подхода был определен фундаментальными исследованиями В.Я. Ляудиса [9], В.А. Болотова [2], В.Д. Шадрикова [21]. Последний предполагает развитие компетенций, отвечающих за решение проблем практической деятельности. Компетентностный подход переориентирует образовательный процесс учащихся школ с ретрансляции знаний на формирование условий по овладению

нию компетенциями. Это не только повышает потенциал обучаемого, его способности к социальной адаптации, но и успешной профессиональной деятельности. Компетентностная парадигма формируется на основе знаний, не отрицая достижения знаниевого подхода.

Таким образом, представленные выше методологические подходы (системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный) определяют общую направленность проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения на выявление системных связей основных компонентов обучения учащихся школ, на поддержание активности и деятельности в познании и освоении материала учебного предмета, а также на развитие личности обучаемого, ее способностей в рамках требований окружающего социума (социальный заказ).

Для проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения для учащихся школ определим необходимые условия. Опираясь на работы Г.Н. Толкачевой [18], А.А. Реана [16] и др., под условиями – понимаем совокупность предметной подготовки обучаемых и внутренних особенностей образовательной деятельности, которые обеспечивают сохранение полноты, целостности совместного образовательного процесса и его эффективности.

Учитывая особенности проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения в ходе «перестройки» образования можно выделить следующие условия:

а) Современная система образования в соответствии с профессиональным стандартом учителя осуществляет переход на модульный принцип построения педагогических программ. Данное условие предполагает не только обучение педагогов возможностям смешанного обучения учащихся школ, повышение их педагогической квалификации по определенным предметам в рамках внедрения технологии дистанционного обучения, но и профессиональную переподготовку кадров.

б) Ориентированность на обучаемого: предоставление выбора модуля обучения или индивидуального образовательного маршрута. Подобное условие предполагает подготовку учащихся школ по отдельным учебным предметам к сдаче экстерном, к поступлению в высшие учебные заведения определенного профиля, к организации профильного обучения учащихся школ, к разработке курсов дополнительного образования по интересам.

в) Организация сетевого языкового взаимодействия субъектов образовательного процесса: привлечение заинтересованных в обучении субъектов на всех этапах применения дистанционных технологий (от разработки программ до оценки качества подготовки). Подобное условие предполагает оказание поддержки профессионально-педагогической деятельности учителя, предоставление возможности самореализации и самодетерминации субъектов образовательного процесса посредством совместной сетевой практи-

ческой деятельности, возникновение и поддержку образовательных инициатив, создание информационного педагогического ресурса, организацию практической деятельности субъектов образовательного процесса в сети, реализацию творческих способностей субъектов, создание инновационного пространства образования, ориентированного на получение качественных знаний, достойного воспитания, становления гармонично развитой личности.

г) Создание педагогической среды для проведения обучения в процессе дистанционного языкового взаимодействия. Подобное условие предполагает, что становление индивида как личности происходит в непрерывном взаимодействии с другими людьми на уровне социума. На уровне социума в рамках педагогической среды подобное взаимодействие имеет ролевой характер, определяемый образом мышления и поведения, и нормативно-ценностный характер, формируемый взаимодействием индивидов, внутриличностным взаимодействием субъектов с «образом Я». Кроме того, педагогическая среда способствует самоорганизации и совместному обучению, в котором обучающиеся учащихся школ не одиноки. Они получают обратную связь для конкретизации собственных целей, познания и развития идей, замыслов.

д) Разработка системы учебной деятельности по развитию потребности в познании и в выработке решений, формулировании выводов. Данное условие предполагает, что система учебной деятельности помогает детям осуществлять поиск необходимой информации, расширять собственный кругозор, находить единомышленников и обмениваться идеями. Система учебной деятельности учащихся школ упрощает процесс коммуникации. Она открыта и поддерживается за счет разнообразия и объединения интересов учащихся школы.

В сетевых учебно-методических пособиях, видео учебно-информационных материалах, электронных библиотеках с удаленным доступом сосредоточено педагогически и методически обработанное содержание обучения учащихся. С помощью данных средств школьник сможет в любой момент обратиться к ним и решить возникший вопрос.

Содержательно-технологические основы организации смешанного обучения учащихся школ обуславливают взаимодействие учителя и обучаемого в удаленной форме, позволяют обеспечить информационный комфорт для полноправных субъектов образовательного процесса.

Для проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения важным является выбор методологических подходов, которые определяют наполнение содержания, методов и форм обучения учащихся школ, а также организацию их взаимодействия.

Условия перехода образования на дистанционный формат обусловлены следующими особенностями проектирования структурно-функциональ-

ной модели процесса обучения: а) спецификой обоснования смысловых блоков комплексной модели смешанного обучения для учащихся школ; б) структурно-функциональной моделью процесса обучения учащихся школ, включающей целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный компоненты процесса обучения.

Специфическими особенностями организации обучения на основе использования дистанционных технологий и форм взаимодействия являются: гибкость, модульность, вариативность, дальность действия, асинхронность, рентабельность, наличие участников (школьник, учитель, группа обучаемых), социальность, использование интерактивных средств.

Представленные организационные способы взаимодействия участников образовательного процесса при смешанном образовании и содержание модели дистанционного образования, реализация которой по заданным показателям и критериям будут эффективными в условиях смешанного обучения.

Итак, особенности обучения иностранному языку школьников, в нашем представлении, обусловлены самой содержательно-технологической основой организации формирования таких компетенций. Поэтому основу обучения иностранному языку в современных кризисных условиях должен составлять качественный аспект, предусматривающий интеграцию очного и дистанционного обучения сквозь призму возможностей современных информационных систем, которые и позволяют в смешанном режиме определить содержательно-технологическую основу взаимодействия учителя и учащихся.

Организация содержания смешанного обучения учащихся в школах представляет собой сложный социальный механизм, в котором необходимо учитывать деление групп на «учебные», «кумулятивные» и «элементарные».

В содержательно-технологической основе организации смешанного обучения учащихся школ следует в полной мере учитывать его специфику и влияние на итоговые образовательные результаты.

При организации смешанного образования необходимо в первую очередь учитывать социокультурное взаимодействие учителя и обучаемого, которое определяется следующими взаимосвязанными аспектами, позволяющими избежать эффекта отстраненности школьник от социума, от межличностного общения и повседневной коммуникации: а) организация процесса обучения и посредством учебной литературы и на компьютере с позиции «личность как субъект», а не объект взаимодействия; б) характер и ситуации обучения – это призма общества, социокультурные процессы которого, отношения и взаимодействующие между собой индивиды, непосредственно проявляются в очной и дистанционной форме обучения; в) создание образовательного маршрута и постепенное прохождение его учащимся во вре-

мя смешанного обучения подчиняется значениям, ценностям, культуре, совокупности норм, официально принятым и негласно существующим. Они в элементарных действиях позволяют раскрыть и объективизировать социально-значимые отношения.

Методологические подходы при обучения иностранному языку являются: системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный, которые определяют общую направленность проектирования структурно-функциональной модели процесса обучения на выявление системных связей основных компонентов обучения учащихся школ, на поддержание активности и деятельности в познании и освоении материала учебного предмета, а также на развитие личности обучаемого, ее способностей в рамках требований окружающего социума

Структурно-функциональная модель процесса смешанного обучения включает следующие взаимосвязанные блоки – целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный. Данные блоки находятся в отношениях взаимозависимости и подчиняются социальному заказу, сформированному родителями, их законными представителями и окружающим социумом, в целом. Описанные уровни оценки эффективности структурно-функциональной модели использования смешанного обучения позволяют оценить успешность внедрения модели в дистанционный учебно-образовательный процесс в школе.

Литература

1. Андреев, А.А., Солдаткин, В.И. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин // *Cloud of science*. 2013. № 1. С. 14–20.
2. Болотов, В.А. К вопросам о реформе педагогического образования / В.А. Болотов // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19. № 3. С. 32–40.
3. Гурьев, С.В. Современное дистанционное обучение: монография / С.В. Гурьев. М.: Ruscience. 2020. 116 с.
4. Дука, Н.А., Чекалева, Н.В., Чуркин, К.А. Модернизация педагогического образования в Сибири проблемы и перспективы. / Н.А. Дука, Н.В. Чекалева, К.А. Чуркин / Под ред. Д.М. Федяева. Омск. 2002. Том Часть 1. 245 с.
5. Инновации в системе образования / Материалы конференции «Инновации в системе образования Тутаевского МР. Современный контекст и лучшие практики» // *Информационно-методический вестник. Образовательные вести*. 2022. № 4. 34 с.
6. Кирьякова А.В. и др. «Проект-технология» в компетентностно-ориентированном образовании / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, Е.А. Матвеева Оренбург: ОГУ. 2011. 114 с.

7. Ковярова, И.Н. Дистанционное обучение на основе Интернета / И.Н. Ковярова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 6. С. 20–22.
8. Лузанова, Н.Н. Проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы школьника в дистанционном обучении: Дисс. ... канд. пед. наук / Н.Н. Лузанова. Томск, 2019. 176 с.
9. Ляудис, В.Я. О структуре продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психологи об учебном взаимодействии. М. 2014. № 3. С. 10–12.
10. Маврин С.А., Корнейчук К.Д. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс / С.А. Маврин, К.Д. Корнейчук // Инновационные технологии нового тысячелетия. Международная научно-практическая конференция. 2016. С. 127–130.
11. Махмутова, М.В. Интеграция традиционной и дистанционной технологий обучения в образовательной среде подготовки специалиста в университете / М.В. Махмутова // ЭС и К. 2015. № 1 (26). С. 43–47.
12. Никулина, Н.Н. Генезис идей системного подхода в отечественной педагогике: монография / Н.Н. Никулина / Нац. исслед. ун-т «Белгородский гос. ун-т», ФГБОУ ВПО «Белгородская гос. с.-х. акад. В.Я. Горина». Белгород: Политерра. 2013. 117 с.
13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат и др. Под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. М.: Академия. 2009. 268 с.
14. Носкова, Т.Н. Перспективы развития системы дистанционной образовательной среды в университете / Т.Н. Носкова // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 6. С. 66–69.
15. Пискунова, Е.В. Подготовка преподавателя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Е.В. Пискунова / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. 79 с.
16. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум: арсенал практического психолога / А.А. Реан. СПб: Прайм-Еврознак. 2006. 255 с.
17. Талалаева В.А., Губина М.И., Зонова И.В. Некоторые аспекты функционального состояния младших учащихся при инновационном обучении / В.А. Талалаева, М.И. Губина, И.В. Зонова // Сибирский медицинский журнал (Иркутск). 2002. Т. 31. № 2. С. 81–82.
18. Толкачева, Г.Н. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практико-ориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО / Г.Н. Толкачева // Психологиче-

ская наука и образование. Модернизация педагогического образования в России. 2014. Т. 19. № 3. С. 168–186.

19. Фаизова, ЭФ. Смешанное обучение как фактор развития познавательной самостоятельности студентов колледжа / ЭФ. Фаизова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 37–42.
20. Что нужно знать о гибкости в образовании [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/skyteach/chto-nujno-znat-o-gibkosti-v-obrazovanii-5da084985ba2b500ac657e34> (дата обращения: 03.03.2023)
21. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

BLENDENED LEARNING IN THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Volodina E.S.
Waldorf school

The author's point of view concerning the organisation of blended learning in terms of digital transformation of foreign language teaching is presented in the article. The peculiarities of such teaching organisation are presented; the conditions of learning process individualisation are characterised; the necessity of structural and functional model of teaching process design in the course of education "reconstruction" is grounded.

The author substantiates that for designing a structural and functional model of the learning process, the choice of methodological approaches, which determine the content, methods and forms of school students, as well as the organization of their interaction, is important; and the conditions of transition to distance education are determined by the following features of designing a structural and functional model of the learning process: a) the specific substantiation of meaning blocks of a comprehensive model of blended learning for school students; b) the structural and functional aspects of the educational process.

The methodological approaches presented in the article (systemic, activity, personality-oriented and competence-based) determine the general orientation of structural and functional model projecting of the learning process to identify system links of the main components of school students, to support activity in learning and mastering the material of the subject, as well as the development of the learner, his abilities within the requirements of the surrounding society (social order).

Keywords: blended learning, individualization of learning process, effectiveness assessment, structural-functional model.

References

1. Andreev, A.A., Soldatkin, V.I. Distance learning and distance educational technologies / A.A. Andreev, V.I. Soldatkin // Cloud of science. 2013. No. 1. pp. 14–20.
2. Bolotov, V.A. On the reform of pedagogical education / V.A. Bolotov // Psychological science and education. 2014. Vol. 19. No. 3. pp. 32–40.
3. Guryev, S.V. Modern distance learning: monograph / S.V. Guryev. M.: Ruscience. 2020. 116 p.
4. Duka, N.A., Chekaleva, N.V., Churkin, K.A. Modernization of pedagogical education in Siberia problems and prospects. / N.A. Duka, N.V. Chekaleva, K.A. Churkin / Edited by D.M. Fedyaev. Omsk. 2002. Volume Part 1. 245 p.
5. Innovations in the education system / Materials of the conference "Innovations in the education system of Tutaevsky MR. Modern context and best practices" // Information and methodological Bulletin. Educational news. 2022. No. 4. 34 p.
6. Kiryakova A.V. et al. "Project-technology" in competence-oriented education / A.V. Kiryakova, N.A. Kargapol'tseva, T.A. Olkhovaya, E.A. Matveeva Orenburg: OSU. 2011. 114 p.

7. Kovyarova, I.N. Distance learning based on the Internet / I.N. Kovyarova // Innovative projects and programs in education. 2009. No. 6. pp. 20–22.
8. Luzanova, N.N. Design and implementation of an individual educational program of a student in distance learning: Diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences / N.N. Luzanova. Tomsk, 2019. 176 p.
9. Lyaudis, V. Ya. About the structure of productive educational interaction / V. Ya. Lyaudis // Psychologists about educational interaction. M. 2014. No. 3. pp. 10–12.
10. Mavrin S.A., Korneychuk K.D. Introduction of new information technologies into the educational process / S.A. Mavrin, K.D. Korneychuk // Innovative technologies of the new millennium. International Scientific and Practical Conference. 2016. pp. 127–130.
11. Makhmutova, M.V. Integration of traditional and distance learning technologies in the educational environment of specialist training at the university / M.V. Makhmutova // ES and K. 2015. No. 1 (26). pp. 43–47.
12. Nikulina, N.N. Genesis of the ideas of a systematic approach in Russian pedagogy: monograph / N.N. Nikulina / Nats. research. un-t "Belgorod State University", FGBOU VPO "Belgorod State Agricultural Academy. V. Ya. Gorina". Belgorod: Polyterra. 2013. 117 p.
13. New pedagogical and information technologies in the education system / E.S. Polat et al. Edited by E.S. Polat. – 4th ed., ster. M.: Academy. 2009. 268 p
14. Noskova, T.N. Prospects for the development of the system of distance learning environment at the University / T.N. Noskova // Universum: Bulletin of the Herzen University. 2011. No. 6. pp. 66–69.
15. Piskunova, E.V. Teacher training to ensure modern quality of education for all: Russian experience: Recommendations on the results of scientific research / E.V. Piskunova / Ed. Academician G.A. Bordovsky. St. Petersburg: Publishing House of the A.I. Herzen State Pedagogical University. 2007. 79 p.
16. Rean, A.A. Psychology and psychodiagnostics of personality. Theory, research methods, practicum: arsenal of a practical psychologist / A.A. Rean. St. Petersburg: Prime-Euro Sign. 2006. 255 c.
17. Talalaeva V.A., Gubina M.I., Zonova I.V. Some aspects of the functional state of younger students in innovative learning / V.A. Talalaeva, M.I. Gubina, I.V. Zonova // Siberian Medical Journal (Irkutsk). 2002. vol. 31. No. 2. pp. 81–82.
18. Tolkacheva, G.N. Conceptual justification and stages of modeling the program of practice-oriented training of pedagogical personnel (educators) in the conditions of network interaction of educational organizations in and BEFORE / G.N. Tolkacheva // Psychological science and education. Modernization of pedagogical education in Russia. 2014. Vol. 19. No. 3. pp. 168–186.
19. Faizova, EF. Mixed learning as a factor in the development of cognitive independence of college students / EF. Fayzova // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2017. No. 1. pp. 37–42.
20. What you need to know about flexibility in education [Electronic resource] Access mode: <https://zen.yandex.ru/media/skyteach/chto-nujno-znat-o-gibkosti-v-obrazovanii-5da084985ba-2b500ac657e34> (accessed: 03.03.2023)
21. Shadrikov, V.D. A new model of a specialist: innovative training and competence approach / V.D. Shadrikov // Higher education today. 2004. No. 8. pp. 26–31.

Педагогический эффект поддержания исторической памяти об Александре Невском

Гончаренко Ольга Николаевна,

к.истор.н., доцент, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья»
E-mail: goncharenko-65@mail.ru

Цель исследования – изучить педагогический эффект поддержания исторической памяти об Александре Невском на формирование духовно-нравственных основ молодежи в конце XIX- начале XXI вв. Анализ литературных источников и архивных материалов, в том числе воспоминаний бывших учеников Александровского реального училища г. Тюмени; данных социологического опроса и контент-анализ сочинений студенческой молодежи Государственного аграрного университета Северного Зауралья позволили: во-первых, установить семь этапов поддержания исторической памяти о святом благоверном князе в истории России; во-вторых, выявить основные институты ответственные за формирование исторической памяти в XIX–XX вв. – церковь и государство; в-третьих, определить положительный воспитательный эффект использования в воспитательной работе с молодежью механизма исторической памяти об Александре Невском. Научная новизна заключается в междисциплинарном рассмотрении изучаемого вопроса. В результате определено, что Александр Невский являлся и, по-прежнему, является ориентиром для молодежи. На этот исторический персонаж вполне можно опираться в воспитательной работе учебных заведений, так как одной из первостепенных задач образования является формирование профессионально и социально компетентной личности.

Ключевые слова: Александр Невский, историческая память, воспитание, педагогический эффект, молодежь, патриотизм, культурно-нравственное развитие.

Наше время предъявило новые требования к человеку, вновь проверяя его на жизнеспособность, на возможность самопожертвования во имя других людей для защиты России, поэтому в переломные для существования культуры эпохи, люди всегда воскрешают образ Героя. При этом героика и герои, на примере которых формируется национальный дух и гордость за свою Родину, остаются приоритетными в воспитательном процессе, в формировании патриотизма. В истории России были периоды, которые водили людей в состояние безнадежности и упадка духа. Одним из таких периодов является XIII век, в жесточайших перипетиях которого рождались герои-патриоты. Особенно выделяется великий князь Александр Невский. Именно он смог преодолеть отчаянность положения, располагая минимальными ресурсами, при фактическом отсутствии выбора, и отстоять независимость Родины. Великий князь стал проводником к будущему могуществу России, продемонстрировав понимание не только текущей политической ситуации, но и сознательного выбора пути развития для народа. Сочетая в себе качества великого полководца и дипломата, смог воодушевить свой народ на победы. И сегодня хотелось бы, чтобы молодежь помнила о выдающемся герое и взяла от него самые лучшие качества, чтобы найти в себе силы не только для собственного духовного развития, но и для общественной и государственной жизни будущей России. И здесь не обойтись без понимания как поддерживалась историческая память об Александре Невском и каков был ее воспитательный эффект на духовно-нравственное развитие молодежи на протяжении конца XIX- начала XXI вв. в России. Объектом исследования выступает молодежь г. Тюмени в разные исторические периоды.

В работе использовались исторический и историко-биографический методы, а также метод опроса в виде анкетирования (n-250, октябрь 2020 г.) и контент-анализа сочинений студентов (n-30) 1 курса Государственного аграрного университета Северного Зауралья.

Историческими источниками послужили материалы Государственного архива Тюменской области, воспоминания учащихся Александровского реального училища г. Тюмени, тюменцев-кавалеров Ордена Александра Невского опубликованные в региональной печати, а также документы, находящиеся в открытом доступе в сети Интернет.

Согласно историческим исследованиям [9; 11; 14; 15; 16; 18], почитание святого благоверного ве-

ликого князя Александра Невского началось сразу после его кончины в XIII веке и прошло несколько этапов:

1 этап – увековечивания памяти (1263–1380 гг.). Как утверждает историк М.Д. Приселков «для увековечивания в памяти потомства деяний Александра Невского специально был создан летописный свод» [15, С. 17.].

2 этап – начало почитания князя православной церковью (1380–1547 гг.). Сопровождался этот этап вскрытием гробницы (1491 г.) Александра и обретением его мощей [15, С. 18].

3 этап – канонизации Александра Невского (1547–1700 гг.). В связи с трансформацией Русского централизованного государства в многонациональную страну и созданием соответствующей государственной идеологии для укрепления авторитета Руси и ее правителя произошла его канонизация. [15, С.18]

4 этап – поддержания культа Александра Невского в исторической памяти народа Российской империи (1700–1917 гг.). Отличительной особенностью этого этапа является «придание культу святого князя новых, светских черт, которые были связаны с интересами государственной власти и династии и осуществлялись Петром I и его преемниками [15, С. 19.]».

5 этап – нигилизма по отношению к Александру Невскому (1917–1930 гг.). Личность Александра со стороны Советской власти стала восприниматься как неразрывно связанная с павшей династией, что предопределило «слом механизма наследования культурной традиции, означающий отказ от прежней ценностной системы [15, С. 21.]».

6 этап – реабилитации памяти о Князе с последующей формированием механизмов для сохранения памяти (1930-е – 1990-е гг.). Образ Александра Невского был внедрен в 1930-е гг. в историческую память общества в качестве одного из основных символов российской государственности [10, С. 249.].

7 этап – современный (1990-е гг. – по настоящее время). В конце XX столетия, в годы очередного исторического перелома, интерес к личности Александра Невского усилился. Этому способствовало как возвращение в Троицкий собор Александро-Невской лавры мощей князя, состоявшееся в 1989 г., так и юбилейные даты – 750-летие Невской битвы и Ледового побоища. Они дали дополнительный толчок для дискуссий об историческом значении конкретных сражений и о военно-политической деятельности князя в целом, а также значимости образа и деяний Александра Невского в воспитательном процессе.

Исходя из предложенных этапов, видим, что только с четвертого этапа начался процесс трансляции исторической памяти молодому поколению и воспитания детей и молодежи примером Александра Невского. Главным социальным институтом первоначально выступила церковь, так как в дореволюционной России религия, являясь основой духовно-нравственного состояния обще-

ства и образования, воспринималась как объединяющая нацию духовная сила, воспитывающая патриотизм.

Служение Богу и Отечеству прививалось с детства через духовные ценности семьи и далее через традиционный для Русской православной церкви цикл учебных предметов. Право преподавать Закон Божий имели только священнослужители или лица, получившие образование в духовных семинариях. Кроме того, ежедневная молитва, церковные праздники требовали специального помещения – так возникают домовые церкви при учебных зданиях [8].

15 сентября 1879 года в Тобольской губернии было открыто Тюменское Александровское реальное училище. Здание было возведено в 1878–1880 годах по проекту петербургского художника-архитектора Евграфа Сергеевича Воротилова и на средства тюменского купца, городского головы Прокопия Ивановича Подураева. При училище была устроен домовый храм в честь Александра Невского. Появление домового храма в честь Александра Невского само по себе являлось механизмом привития знаний о Святом благоверном князе и поддержания исторической памяти о нем. Так Тюменское Александровское реальное училище стало взаимосвязанным с именем великого русского князя. На его примере было воспитано не одно поколение реалистов. Этому способствовали и профессионализм преподавателей во главе с известным сибирским энциклопедистом Иваном Яковлевичем Словцовым, и четкая организация учебного процесса, и творческая атмосфера, которая царила не только во время занятий. Таким образом, у выпускника формировался довольно широкий кругозор. В своих воспоминаниях бывшие ученики описывают преподавателей училища, как достойных и интересных людей [6, С. 363.]. Администрация училища строго следила за «нравственностью» учащихся. Возможно, именно образ Александра Невского способствовал тому, что и преподаватели, и ученики вели глубоко нравственный образ жизни, становясь истинными патриотами Родины. Хочется отметить еще и то, что жизнь святого благоверного князя Александра Невского и его ратные подвиги служили лучшим примером для подрастающего поколения, в том числе и лучшим напоминанием, что всегда, в любом возрасте (впервые Александр Невский повел за собой дружину в возрасте 14–15 лет) есть место подвигу, доблести и чести.

За 40 лет своего существования (с 1879–1919 гг.) реальное училище выпустило из своих стен немало образованных людей, продолживших обучение в высших учебных заведениях. Они внесли выдающийся вклад в развитие многих отраслей науки, литературы, дипломатии и других направлений социально-экономического, политического и культурного развития России. Такие имена как М.М. Пришвин, Б.И. Словцов, А.М. Лабинский, П.А. Россомехин знакомы не только в Тюменской области, но и в России. [5, С. 10–11.]

Но особенно важным, на наш взгляд, является то, что один из воспитанников в буквальном смысле продолжил дело Александра Невского. Это советский дипломат Леонид Борисович Красин (03.07.1870, Курган-Тобольской губернии – 24.11.1926, Лондон). В августе 1880 года Леонид Красин приехал в Тюмень и поступил в Александровское реальное училище. «Леонид Красин был не лучше и не хуже большинства своих ровесников. Но талантливей и любознательней – бесспорно» – отмечал брат дипломата Герман Борисович Красин [10]. По воспоминаниям бывшего сотрудника советского государственного аппарата Семёна Либермана, Л.Б. Красин даже своей внешностью не был похож на общую массу коммунистических помощников Ленина. Леонид Борисович производил неизгладимое впечатление, очаровывал. Он поражал всех умением работать, редкой выдержкой, замечательным даром слова [7]. Сравнивая дипломата Красина с дипломатом Александром Невским можно отметить наличие общих черт: кипучую энергию, работоспособность, стремление к самообразованию, отклик на зов народа в трудные периоды жизни государства, тенденцию на мирное урегулирование внешнеполитических вопросов, когда это возможно и не противоречит внутреннему духу, интеллигентность.

После революции 1917 г. Александровское реальное училище было преобразовано в Тюменский техникум (с 1920 г. Тюменский сельскохозяйственный техникум). Домовая церковь была ликвидирована. Но дело по формированию высоко нравственного и честного человека продолжалось, так как немаловажную роль в формировании будущего специалиста играл преподавательский состав, который в большинстве своем состоял из представителей дореволюционной интеллигенции и, несмотря на всевозможные идеологические препоны, доносил до учащихся исконно русское видение гражданственности [3, С. 114.].

Прямых архивных свидетельств, использования в учебном и воспитательном процессе образа Александра Невского нет, но качества русского воина и патриота передавались во внеклассной работе в ходе коллективных мероприятий: посещения театров и кинотеатров, художественных концертов, библиотеки, городского сада, участия в художественной самодеятельности и т.п. После просмотра спектаклей и фильмов проходило обязательное их обсуждение [3, С. 152.]. В 1938 г. выходит кинокартина С.М. Эйзенштейна «Александр Невский», которая дает нам представление о художественном образе новгородского князя, а формы воспитательной работы того времени понимание восприятия молодым поколением Героя и его подвига [16, С. 31.]. Советская довоенная молодежь восприняла и впитала идеалы Александра Невского: необходимость сохранения государственной идентичности любой ценой, мудрость, дипломатический талант, самоотверженность, что проявилось в ходе Великой Отечественной войны, когда обращение к памяти Александра Невского стало

наиболее актуальным. Орден Александра Невского является единственной наградой, существовавшей (с определенными изменениями) в наградных системах Российской империи, Советского Союза и Российской Федерации, что говорит о том, как бы не менялся политический строй истинные ценности, связанные с защитой Родины, ее духовных основ остаются неизменными. В СССР данная награда была учреждена 29 июля 1942 г.

Из числа тюменцев, удостоенных этой высокой награды, выделяются двое: Георгий Яковлевич Сотников и Герой Советского Союза Павел Шаров, не только воспитанные героизмом Александра Невского, но и продолжившие дело воспитания молодежи в послевоенные годы.

Георгий Яковлевич Сотников (1921–23 марта 1995 г.) родился в крестьянской семье Арошавского района Тюменской губернии. Семья была большая: родители воспитывали шестерых детей. Окончив школу-семилетку, молодой человек избрал для себя учительскую стезю. В 1941 году началась педагогическая деятельность после окончания Тобольского педагогического института [1; 12]. Но молодой учитель не успел получить полноценный трудовой опыт, так как стал участником боевых действий в годы Великой Отечественной войны. Фронтовик Сотников – в числе тех, кто ликвидировал блокаду Ленинграда, освобождал Латвию и Польшу, форсировал реки Вислу и Днепр. За образцовое выполнение боевых заданий 16 февраля 1945 года Сотников Г.Я. – командир 3 батареи 1009 артиллерийского полка 225 Новгородской стрелковой дивизии 1 Украинского фронта – был награжден Орденом Александра Невского [17]

Более 10 лет Георгий Яковлевич работал директором Покровской и Яковской школ Тюменской области, возглавлял отдел народного образования, занимал должность заместителя председателя райисполкома. На территории Яковской школы по инициативе Георгия Яковлевича воздвигнут памятник воинам, павшим в годы Великой Отечественной войны; создан Успенский краеведческий музей, которому присвоено имя основателя. Дело Георгия Яковлевича продолжено, не забыто. Как не забыт и его огромный вклад в образование и воспитание сотен школьников. [12]

Павел Степанович Шаров родился (16 июля 1922 года – 4 октября 2004) в с. Созоново Тюменского района в крестьянской семье. В 1930 г. становится круглым сиротой. В 1937 г., окончив Борковскую семилетку, Павел Шаров решил поступать в Тюменский сельхозтехникум, на землеустроителя. Учась в техникуме, он записался на курсы в Тюменский аэроклуб. В 1940-м он с отличием закончил учёбу в аэроклубе, а затем Омское авиационное училище. Когда началась война, Павел Шаров служил в 9-м запасном тренировочном полку. На фронт Шаров попал в 1943 году. Участвовал в боях за освобождение Смоленской, Псковской и Витебской областей, Литовской и Латвийской ССР, Польши и Германии. «В го-

ды войны, – пишет Павел Шаров в предисловии к книге «Разведчик Николай Кузнецов», – советские люди на фронте и в тылу проявляли массовый героизм. Они, не жалея своей жизни, громили врага, чтобы отстоять честь и свободу Отчизны» [2, С. 4.]. 115 боевых вылетов, 22 из них на разведку (в 64 – ведущим группы); 900 убитых солдат и офицеров противника, 15 танков, 124 автомашины с грузами. 8 взорванных складов с боеприпасами и ГСМ, 1 сбитый самолёт, 70 подавленных точек зенитной артиллерии и многое другое – таков его боевой счёт врагу. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 23 февраля 1945 года Павлу Степановичу Шарову было присвоено звание Героя Советского Союза (23.02.1945). Родина отметила боевые подвиги П.С. Шарова орденами Ленина, Красного Знамени (дважды), Александра Невского (30.01.1945), Отечественной войны 1 и 2 степеней, орденом Славы 3 степени и многими медалями [17]. Несмотря на последствия тяжелых ранений, П.С. Шаров вел большую общественную работу, как и все ветераны Великой Отечественной войны, много ездил по стране, выступая на молодежных и ветеранских собраниях. Он остался верным своим идеалам и патриотическим убеждениям.

Для того чтобы понять какое место в исторической памяти современной студенческой молодежи занимает Александр Невский нами было проведено два опроса: во-первых, опрос в виде анкетирования (n-250) по анкете «Кто такой Александр Невский?» и во-вторых, сочинение «Кто для меня А. Невский?» (n-30). В анкетировании приняли участие студенты 1 курса ГАУ Северного Зауралья (г. Тюмень) в октябре 2020 г.: 67% – девушки и 33% – юноши; горожане – 78%, сельские – 22%. Респонденты, в основном, уверены, что Александр Невский – герой-полководец (72,35%), как князя-дипломата, его знают 16% опрошенных, как монаха – 4, 65%, все варианты ответов выбрали – 7%. Студенты правильно ответили, что предложенный исторический персонаж жил в 13 веке в Новгороде, участвовал в победоносной битве с крестоносцами на реке Неве, за что и получил прозвище «Невский», был канонизирован русской православной церковью. При этом, никто не отметил, что он был еще и киевским и владимирским князем. Отвечая на вопрос «Против кого сражался А. Невский?» выбрали ответ «против крестоносцев» – 59% респондентов, «против татаро-монгол» – 27%, «не знаю» – 14%. Большая часть опрошенных (87%) утверждает, что главный вклад князя в том, что он остановил иноземных захватчиков с запада, чтобы не произошло окатоличивание Руси. Вызвал трудности вопрос «Какие произведения искусства, посвященные А. Невскому вы знаете?». Всего лишь 18% назвали фильм «Ледовое побоище» и/или портрет А. Невского автора-художника Павла Корина.

Анализ сочинений продемонстрировал: во-первых, то, что в сознании молодых людей Александр Невский – это, прежде всего, Герой-полководец.

Во-вторых, студенты продемонстрировали фрагментарное знание исторических событий и процессов средневековой Руси, что сказывается в целом на исторической памяти и в последствии может привести к еще большим фальсификациям истории России. В-третьих, современная молодежь понимает значимость фигуры Александра Невского в воспитательном процессе и подчеркивает это: «... он (Александр Невский) является примером не только мужества и отваги, но и человеком, который смог справиться с тяжелым душевным состоянием населения.»; «...в моих глазах Александр Невский настоящий герой, рассказы о нем и его подвигах вызывают во мне восторг и гордость, ведь в нашем поколении изменилось восприятие мира, от того и изменились поступки людей. Но я верю – в лучшее и надеюсь, что такие подвиги останутся навсегда в человеческой памяти»; «...Александр Невский – русский национальный герой. Именно глубокая вера, истинная духовность придавали ему особую внутреннюю силу, силу быть непобедимыми в сражениях. Александр Невский признан святым, канонизирован Русской православной церковью. Для меня – это одна из самых значимых фигур в российской истории. Пример патриотизма и самоотверженности. Александр Невский задаёт нам образ воспитания цельной, духовно-нравственной личности – как христианина, семьянина и гражданина своей Родины»; «...Александр Невский по праву великий правитель, а его личные качества позволяют удостовериться в том, что велик он не только стратегическим мышлением и военным мастерством, но и своей мудростью, великодушием, твердой и не сломимой верой. Он действительно заслуживает уважения и всеобщего признания. У него мы можем поучиться как ответственности и целеустремленности, так и милосердию, христианской кротости».

Итак, в конце XIX–XX вв. историческая память об Александре Невском поддерживалась, в основном, такими социальными институтами как церковь и государство.

В Тюмени, как и в других российских городах XIX в. поддержание исторической памяти о Святом благоверном князе Александре Невском, связано с открытием домового храма в Тюменском Александровском реальном училище, а также проектированием образа Святого на воспитательный процесс. Использование в учебно-воспитательном процессе домовых храмов в честь святых, с современной системой преподавания истории страны и творческой атмосферой в учебном заведении позволяли воспитывать в учениках гражданственность, патриотизм и православную культуру. Данный исторический педагогический опыт может пригодиться в современной внеучебной работе, при которой также может происходить сочетание материальных объектов (исторических зданий, памятников и иных объектов культуры) с личностями, наполняющими их содержание.

В период СССР образ князя Александра Невского был также поддержан государством. Не-

смотря на жесткое отношение большевиков к религии, Александр Невский был необходим в качестве примера самоотверженности, бесстрашия и героизма. Среди тюменцев были достойные продолжатели воинства Александра Невского – Павел Иванович Шаров и Георгий Яковлевич Сотников, которые всей своей жизнью продемонстрировали истинные качества не только русского воина, но и патриота.

Анализ анкет и сочинений студентов показал, что воспитание истинного патриота, любящего свою Родину, свой народ невозможно без создания образов исторических персонажей, без формирования исторической памяти, в которой наряду с тяжелыми, горестными сюжетами проглядывают личности, способные вывести страну к новым рубежам, преломив, казалось бы, невозможное и создав условия для Победы. Одним из таких персонажей является Александр Невский, который, по-прежнему, является ориентиром для молодежи.

На протяжении всего изучаемого периода очевиден положительный педагогический эффект использования в воспитательной работе с молодежью исторической памяти об Александре Невском. Молодежь через понимание образа князя в исторической эпохе закрепляла в своем сознании набор исторических, психологических и социальных представлений, которые формировали культурно-нравственные ориентиры и создавали фундамент гражданственности и патриотизма. На этот исторический персонаж вполне можно опираться в воспитательной работе учебных заведений, так как одной из первостепенных задач образования является формирование профессионально и социально компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию.

Литература

- Алемасова, Ю. Военных тягот череда / Ю. Алемасова – Текст: электронный. // Яркские известия. – 2010. – № 7 (8305). – URL: <https://tyu-media.ru/1928.html> (дата обращения 7 октября 2022 г.).
- Брюханова, Л.И. Разведчик Николай Кузнецов / Л.И. Брюханова, В.И. Кузнецов. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1976. – 200 с. – Текст: непосредственный.
- Гончаренко, О.Н. Становление советской интеллигенции в Зауралье (1917–1941 гг.): Монография / О.Н. Гончаренко – Тюмень, Изд-во ФГОУ ВПО «Тюменская гос.с.-х. акад.» –2011. –196 с. – Текст: непосредственный.
- Житенев, Т.Е. Деятельность русской православной церкви в сфере народного образования XIX – начале XX века / Т.Е. Житенев. – Текст: непосредственный // Научные ведомо-
- сти Белгородского государственного университета. – 2012. – № 19 (138). – Т. 24. – С. 64–68.
- Звонарева, Л.В. От реального училища до академии. 1879–1959–2009. [очерк истории] / Л.В. Звонарева, Н.С. Мазурак- Тюмень: Тюменская гос.с.-х. акад., 2009. – 248 с. – Текст: непосредственный.
- Кадырова, Д.И. Роль Ивана Яковлевича Словоцова в становлении аграрного образования и науки в Тобольской губернии / Д.И. Кадырова. – Текст: непосредственный // Аграрная наука и образование Тюменской области: связь времен: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 140-летию Тюменского реального училища, 60-летию Тюменского государственного сельскохозяйственного института – Государственного аграрного университета Северного Зауралья (6–7 июня 2019 года). – Тюмень, 2019. – С. 361–367.
- Карпова, Р. Ф. Л.Б. Красин – советский дипломат / Р.Ф. Карпова- Текст: электронный – М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1962. – URL: <http://www.biografia.ru/abc/krasin23.html> (дата обращения 5 октября 2020 г.).
- Киреева Т.В. Домовый храм в планировке коммерческих училищ России XIX – начала XX в. / Т.В. Киреева – Текст: электронный // Вестник Томского архитектурно-строительного университета. – 2017. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-tomskogo-gosudarstvennogo-arhitekturno-stroitel'nogo-universiteta?i=1066865> (дата обращения 12 октября 2020 г.).
- Костыря, М.А. Историческая память об Александре Невском / М.А. Костыря, Р.А. Соколов – Текст: непосредственный // ПРАЭНМА. – 2021. – 1 (27). – С. 95–123.
- Кузьмин, А.Д. Когда Тобол был могучим: Детские годы Леонида Красина, террориста и дипломата/ А.Д. Кузьмин – Текст: электронный // Зауральская генеалогия: электронный журнал – URL: <http://www.kurgangen.ru/local-finding/Persons/Krasin/> (дата обращения 29 сентября 2020 г.).
- Мазур, Л.Н. Образ прошлого: формирование исторической памяти / Л.Н. Мазур – Текст: электронный // Известия Уральского федерального университета. – Сер. 2, Гуманитарные науки. – 2013. – № 3 (117). – С. 243–256. – <https://elar.ufu.ru/handle/10995/21845> (Дата обращения 25 февраля 2023 г.).
- Миронова Л. Будем помнить... / Л. Миронова – Текст: электронный // Новости Тюменского района. – 2019. – 29 июня. – URL: <https://rayon72.ru/news/history/183272.html> (дата обращения 8 октября 2022 г.).
- Неоправдавшиеся надежды. Преподавание Закона Божьего в царской России. – Текст: электронный – URL: <https://russkiymir.ru/publications/85305/> (дата обращения 11 октября 2020 г.).

14. Нестеренко, А.Н. Роль исторической памяти в формировании групповой идентичности вообразаемых сообществ / А.Н. Нестеренко – Текст: электронный // Гуманитарный вестник – 2019. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-istoricheskoy-pamyati-v-formirovanii-grupповoy-identichnosti-voobrazhaemyh-soobschestv/viewer> (дата обращения 16 октября 2020 г.).
15. Приселков, М.Д. История русского летописания XI–XV в. / М.Д. Приселков – Текст: непосредственный. – СПб.: Издательство «Дмитрий Буланин», 1996. – 325 с.
16. Соколов, Р.А. Александр Невский в отечественной культуре и исторической памяти: 24.00.01 «Теория и история культуры»: автореферат на соискание ученой степени доктора исторических наук / Соколов Роман Александрович; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2014. – 42 с. — URL: <https://www.disserscat.com/content/aleksandr-nevskii-v-otechestvennoi-kulture-i-istoricheskoi-pamyati> (дата обращения 21 октября 2022 г.) – Текст: электронный.
17. Память народа: [Сайт] / Создатель и государственный заказчик ГИС «Память народа» Управление Министерства обороны Российской Федерации по увековечению памяти погибших при защите Отечества. – URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie40900762/?backurl (дата обращения 12 октября 2020 г.) – Текст: электронный.
18. Шкаровский М.В. Историческая память об Александре Невском на северо-западе России в XX в. / М.В. Шкаровский – Текст: непосредственный // Александр Невский: личность, эпоха, историческая память. К 800-летию со дня рождения: Материалы международной научной конференции. Москва, 25–27 мая 2021 года. – М.: Индрик, 2021. – С. 493–499.

THE PEDAGOGICAL EFFECT OF MAINTAINING THE HISTORICAL MEMORY OF ALEXANDER NEVSKY

Goncharenko O.N.

State Agrarian University of the Northern Trans-Urals

The purpose of the study is to study the pedagogical effect of maintaining the historical memory of Alexander Nevsky on the formation of the spiritual and moral foundations of young people in the late 19th and early 21st centuries. Analysis of literary sources and archival materials, including the memoirs of former students of the Alexander Real School in Tyumen; sociological survey data and content analysis of the essays of students of the State Agrarian University of the Northern Trans-Urals allowed: firstly, to establish seven stages of maintaining the historical memory of the holy noble prince in the history of Russia; secondly, to identify the main institutions responsible for the formation of historical memory in the XIX–XX centuries. – church and state; thirdly, to determine the positive educational effect of using the mechanism of historical memory of Alexander Nevsky in educational work with young people. Scientific novelty lies in the interdisciplinary consideration of the issue under study. As a result, it was determined that Alexander Nevsky was and still is a reference point for young people. It is quite possible to rely on this historical character in the educational work of educational institutions, since one of the primary tasks of education is the formation of a professionally and socially competent personality.

Keywords: Alexander Nevsky, historical memory, education, pedagogical effect, youth, patriotism, cultural and moral development.

References

1. Alemasova, Y. A series of military hardships / Y. Alemasova – Text: electronic. // Yarkovskiye news. – 2010. – No. 7 (8305). – URL: <https://tyumedia.ru/1928.html> (accessed October 7, 2022).
2. Bryukhanov, L.I. Scout Nikolai Kuznetsov / L.I. Bryukhanov, V.I. Kuznetsov. – Sverdlovsk: Middle Ural book publishing house, 1976. – 200 p. – Text: direct.
3. Goncharenko, O.N. Formation of the Soviet intelligentsia in the Trans-Urals (1917–1941): Monograph / O.N. Goncharenko – Tyumen, Publishing House of FGOU VPO “Tyumen State Agricultural Acad.” – 2011. – 196 p. – Text: direct.
4. Zhitenev, T.E. Activities of the Russian Orthodox Church in the field of public education in the 19th – early 20th centuries / T.E. Zhitenev. – Text: direct // Scientific Bulletin of the Belgorod State University. – 2012. – No. 19 (138). – T. 24. – S. 64–68.
5. Zvonareva, L.V. From the real school to the academy. 1879–1959–2009. [Essay on history] / L.V. Zvonareva, N.S. Mazurak-Tyumen: Tyumen state.s.-x. acad., 2009. – 248 p. – Text: direct.
6. Kadyrova, D.I. The role of Ivan Yakovlevich Slovtsov in the development of agrarian education and science in the Tobolsk province / D.I. Kadyrov. – Text: direct // Agrarian science and education of the Tyumen region: connection of times: Materials of the international scientific and practical conference dedicated to the 140th anniversary of the Tyumen real school, the 60th anniversary of the Tyumen State Agricultural Institute – State Agrarian University of the Northern Trans-Urals (June 6–7, 2019 of the year). – Tyumen, 2019. – P. 361–367.
7. Karpova, R. F. L.B. Krasin – Soviet diplomat / R.F. Karpova – Text: electronic – M. : Publishing house of socio-economic literature, 1962. – URL: <http://www.biografia.ru/abc/krasin23.html> (Accessed October 5, 2020).
8. Kireeva T.V. House temple in the planning of commercial schools in Russia in the 19th – early 20th centuries. / T.V. Kireeva – Text: electronic // Bulletin of the Tomsk University of Architecture and Civil Engineering. – 2017. – No. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-tomskogo-gosudarstvennogo-arhitekturno-stroitel'nogo-universiteta?i=1066865> (accessed October 12, 2020).
9. Kostyrya, M.A. Historical memory of Alexander Nevsky / M.A. Kostyrya, R.A. Sokolov – Text: direct // ПРАΞΗΜΑ. – 2021. – 1 (27). – P. 95–123.
10. Kuzmin, A.D. When Tobol was mighty: The childhood of Leonid Krasin, terrorist and diplomat / A.D. Kuzmin – Text: electronic // Trans-Ural genealogy: electronic journal – URL: <http://www.kurgangen.ru/local-finding/Persons/Krasin/> (Accessed 29 September 2020).
11. Mazur, L.N. The image of the past: the formation of historical memory / L.N. Mazur – Text: electronic // Bulletin of the Ural Federal University. – Ser. 2, Humanities. – 2013. – No. 3 (117). – S. 243–256. – <https://elar.ufu.ru/handle/10995/21845> (Accessed February 25, 2023).
12. Mironova L. We will remember ... / L. Mironova – Text: electronic // News of the Tyumen region. – 2019. – June 29. – URL: <https://rayon72.ru/news/history/183272.html> (Accessed October 8, 2022).
13. Unfulfilled hopes. Teaching the Law of God in Tsarist Russia. – Text: electronic – URL: <https://russkiymir.ru/publications/85305/> (accessed October 11, 2020).
14. Nesterenko, A.N. The role of historical memory in the formation of the group identity of imaginary communities / A.N. Nesterenko – Text: electronic // Humanitarian Bulletin – 2019. – No. 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-istoricheskoy-pamyati-v-formirovanii-grupповoy-identichnosti-voobrazhaemyh-soobschestv/viewer> (Accessed 16 October 2020).
15. Priselkov, M.D. The history of Russian chronicle writing in the 11th–15th centuries. / M.D. Priselkov – Text: direct. – St. Petersburg: Dmitry Bulanin Publishing House, 1996. – 325 p.
16. Sokolov, R.A. Alexander Nevsky in national culture and historical memory: 24.00.01 “Theory and history of culture”: abstract for the degree of Doctor of Historical Sciences / Sokolov Roman Aleksandrovich; St. Petersburg State University. – St. Petersburg, 2014. – 42 p. — URL: <https://www.disserscat.com/con>

tent/aleksandr-nevskii-v-otechestvennoi-kulture-i-istoricheskoi-pamyati (Accessed October 21, 2022) – Text: electronic.

17. Memory of the people: [Website] / The creator and state customer of the GIS “Memory of the people” is the Department of the Ministry of Defense of the Russian Federation for perpetuating the memory of those who died defending the Fatherland. – URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_na-grazhdenie40900762/?backurl (Accessed October 12, 2020) – Text: electronic.

18. Shkarovsky M.V. Historical memory of Alexander Nevsky in the north-west of Russia in the XX century. / M.V. Shkarovsky – Text: direct // Alexander Nevsky: personality, era, historical memory. To the 800th anniversary of the birth: Proceedings of the international scientific conference. Moscow, May 25–27, 2021. – M.: Indrik, 2021. – S. 493–499.

Реорганизация образовательного процесса в эпоху пост-COVID: компетентностный и междисциплинарный подходы

Гусева Алла Ханафиевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Института филологии и истории ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» («РГГУ»)
E-mail: allahanafievna@gmail.com

Публикация посвящена итогам реорганизации образовательного процесса в эпоху пост-COVID и влиянию дистанционных и онлайн технологий на организацию обучения в вузах. Приведены определения и рассмотрена практика применения компетентностного и междисциплинарного подходов в контексте образовательной модели РГГУ, а также ключевые принципы в сфере моделирования образовательной среды в условиях онлайн-обучения и дистанционного обучения путем междисциплинарной интеграции. В статье приведена концепция цифровой дидактики, которая выступает в качестве основы для цифровизации всей системы образования, во многом ориентированной на реорганизацию системы образования и образовательного процесса, модернизацию существующей методики и технологии преподавания, реорганизацию систем, существующих ранее. В статье продемонстрирована взаимосвязь и взаимозависимость технических возможностей интернет-приложений и образовательной необходимости, а также приведены примеры некоторых программных продуктов, составляющих образовательную среду Российского государственного гуманитарного университета.

Ключевые слова: организация образования, образовательный процесс, междисциплинарный подход, компетентностный подход, дистанционное обучение, система образовательной коммуникации.

Введение

В настоящее время организация обучения в вузах России претерпела существенные изменения по сравнению с периодом до COVID. Цифровизация образования в целом и цифровизация учебного процесса в университетах страны получила скачкообразное развитие, обусловленное необходимостью ведения занятий с использованием дистанционных технологий и мультимедийных образовательных материалов.

В данном контексте важно отметить, что каждый университет встал перед выбором образовательной технологии и коммуникационной платформы для обеспечения бесперебойного учебного процесса. Разработчикам программных продуктов указанный период с одной стороны, предоставил дополнительные возможности реализации существующего профильного ПО, а с другой, потребовал в интенсивном режиме вносить обновления в существующие технологии, добавлять новые функции и, порой, практически полностью модифицировать программную оболочку актуального продукта с целью адаптации под нужды ВО.

В связи с тем, что создание цифровых дидактических материалов осуществлялась профессорско-преподавательским составом вузов, наметилась тенденция совместной учебно-методической работы нескольких кафедр над одним образовательным проектом, что явилось ярким примером реализации принципа междисциплинарности образования.

Практический опыт в сфере применения различных технологий и методик, которые в полной мере обеспечивают планомерное усиление всех междисциплинарных связей в рамках образовательного процесса, в полной мере подтверждает их эффективность и дает все основания для того, чтобы рассматривать их в качестве особенно важного структурного элемента всей методической системы в условиях обучения в режиме online.

Предметом исследования, результаты которого представлены в данной публикации, является методика организации и опыт реализации образовательных программ высшего образования в условиях дистанционного обучения. Цель исследования: представить основные принципы моделирования образовательного процесса в рамках дистанционного обучения с помощью междисциплинарности, выступающей в качестве инструмента формирования широкой совокупности профессиональных компетенций.

Роль междисциплинарной интеграции в моделировании образовательного процесса

Основными задачами реализации междисциплинарного подхода в системе ВО являются развитие общенаучного кругозора и формирование цельного научного мышления студентов, а интеграция дисциплин гуманитарного цикла создает условия для модернизации образовательного процесса в направлении достижения нового качества профессионального образования.

При дистанционном обучении междисциплинарная интеграция активно направлена на то, чтобы весьма существенно расширить образовательное пространство и сформировать виртуальные учебные лаборатории. В данных условиях любой студент сможет, применяя имеющиеся и приобретенные им знания, развить свой кругозор и научиться применять свои знания в новых условиях и различных областях. Одновременно с этим, специалисты весьма часто сталкиваются с проблемой, непосредственно связанной с выявлением и оценкой совокупности междисциплинарных связей, во многом обусловленных тем, что содержание той или иной дисциплины, вне зависимости от цикла, характеризуются различными особенностями, находящимися в зависимости от критериев образовательной программы, особенностей учебного заведения и от таких критериев, как квалификация преподавателей, в том числе, компетенции в сфере информационных технологий и уровень подготовки самих студентов. Особое значение приобретает и образовательная необходимость в том, чтобы на практике реализовать программы дисциплин в дистанционном формате.

Для тех студентов, которые сегодня изучают лингвистику, именно междисциплинарность выступает в качестве важнейшего структурного элемента, необходимого в целях формирования и дальнейшего развития как общепрофессиональных, так и общекультурных компетенций. Так, изучая профессиональные компетенции, особо стоит выделить ПК-8, под которой понимают «способность применять методику ориентированного поиска информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях». Данная компетенция подразумевает «знания принципов взаимодействия структурных элементов персонального компьютера; предназначение и классификацию сетевых сред и информационных ресурсов, используемых в профессиональной переводческой деятельности; технологию ориентированного поиска информации по сегментам текста и терминам» [4, с. 3]. Полагаем, что все знания, которые были указаны нами выше, практическую реализацию находят в структурировании всего информационного рабочего пространства, в отборе иноязычных иностранных ресурсов в зависимости от того, какова тематика перевода. Например, в одном случае выбирается архив, а в другом случае выбираются терминологические банки дан-

ных. Результатом в этом случае будет выступать владение приемами «ориентированного поиска информации и лингвистической обработки текстов различных форматов с целью перевода, пополнения переводческих проектов» [4, с. 6].

Очевидно, что междисциплинарная интеграция служит сближению учебно-познавательной деятельности студента, которая осуществляется им в рамках учебного процесса и будущую профессиональную деятельность. Так, данную интеграцию в данном аспекте стоит рассматривать через призму связующего звена, в связи с чем, можно наблюдать планомерное усиление междисциплинарных связей на фоне сохранения практической и теоретической целостности всех дисциплин.

На фоне планомерного развития цифрового образования, дистанционное и онлайн-обучение стоит рассматривать в качестве форм интегрированного обучения, которое выстроено на основе «интегрирования очных и дистанционных форм обучения и применения информационно-коммуникационных технологий» [3, с. 80]. В рамках обучения студентов иностранным языкам, интегрированное обучение будет подразумевать изучение сразу нескольких языков на фоне активного изучения культуры, истории и традиций страны, язык которой изучается. Речь в данном случае идет не только о наличии междисциплинарных связей, а о слиянии сразу нескольких дисциплин, равно как о синтезе национальной культуры, науки и, например, искусства и конечно же, языка.

Особое значение в данном аспекте будет приобретать практическая реализация междисциплинарного подхода в компетентностном формате в целях формирования синтетического и междисциплинарного мышления у студентов. В частности, компетентностный формат образования позволяет в полной мере «реализовать в профессиональной подготовке студентов принцип индивидуальной готовности решать четко обозначенный перечень профессиональных задач, которые представлены единством знаний, умений и навыков» [6, с. 270]. В данном случае, очень важно принимать во внимание тот факт, что в формировании даже одной компетенции, активное участие принимают сразу несколько дисциплин из тех, которые студенты изучают в рамках образовательного процесса.

Отметим, что именно модульное планирование стало основным инструментом реализации междисциплинарного подхода в системе ВО. Модульное планирование образовательного процесса обусловлено содержанием и объемом приобретаемых студентами знаний, видами и формами дидактического материала, а также возможностью применения формируемых и совершенствуемых компетенций на практике ввиду ориентированности на профессиональное владение смежными дисциплинами (с учетом узкой специализации в прикладных науках).

Система образовательной коммуникации в РГГУ

Одним из принципов образовательной деятельности в Российском государственном гуманитарном университете является междисциплинарная интеграция, а научно-исследовательская деятельность и информационные технологии выступают средством реализации учебного процесса.

Миссия РГГУ представлена тем, чтобы «являться открытым гуманитарным научно-образовательным пространством, направленным на формирование творчески развитой, а также социально-ответственной личности будущего». Среди важнейших направлений развития университета – внедрение современных методов организации и сопровождения исследовательского процесса. В качестве примера укажем:

- развитие специализированных центров интегративной гуманитаристики на основе разработки новой методологии интеграции технического и социо-природного знания с системой гуманитарных наук, включая общественные, социальные и когнитивные области научной экспертизы (Мультимедийный историко-культурный центр им. Ю.В. Кнорозова, Федеральный центр гуманитарных практик, Научный центр цифровой социологии «Ядов-центр»);
- развитие научных исследований на основе консорциумов с негуманитарными научными центрами (Курчатовский институт, Институт общей генетики и др.) на основе принципа взаимодополняемости;
- создание электронной платформы формирования проектных команд и ресурсной базы исследовательских коллективов» [1, с. 11].

Очевидно, что университет уделяет особое внимание обновлению, а также дальнейшему совершенствованию своей электронной информационно-образовательной среды и формированию различных образовательных модулей на основе междисциплинарного и компетентностного подхода. К числу ряда основных целей в сфере обеспечения учебного процесса также стоит назвать следующие цели: 1. «применение наиболее подходящих коммуникационных инструментов, которые способны заменить занятия в очном форме. 2. Плановое совершенствование всего фонда оценочных средств в структуре дисциплин профессионального цикла, равно как трансформация таковых для того, чтобы вести занятия практической направленности в режиме «онлайн». 3. Адаптация существующих систем оценивания к интерактивному формату практических и семинарских занятий».

Особый интерес в этом аспекте представляет тот факт, что те проблемы, которые были указаны выше, нашли свое решение не сразу. Во многом это было обусловлено тем, что руководство учебного заведения уделило особое внимание именно способам ведения занятий, а также различным инструментам коммуникационной направленности. Для иллюстрации данного вывода можно привести

положения, содержащиеся в документах в сфере управления всем образовательным процессом. В частности, в них отмечается, что объективной необходимостью выступает обеспечение организации смешанного формата по реализации образовательных программ на фоне применения различного рода дистанционных технологий, а также различных ресурсов, существующих в электронной информационно-образовательной среде РГГУ, в том числе, для иностранных учащихся, которые находятся за пределами РФ или в изоляции [2, с. 2]. Также указывается, что для них необходимо организовать аудио или видео трансляцию проводимых занятий, в том числе, семинаров, практик, в том числе, с использованием Zoom и других платформ.

В первую очередь, для эффективной практической реализации ОП ВО в РГГУ изучены 10 ключевых коммуникационных платформ, апробированы из которых только 3, так как только они отвечают требованиям безопасности и апробированы в практической деятельности. Также в целях проведения ряда практических и иных занятий используется система «интернет-радио РГГУ», с использованием различных программных продуктов. Очевидно, что онлайн-лектор в данном случае обеспечивает возможности для проведения различных лекционных курсов. Одновременно с этим, наличие в том или ином доступе различных коммуникационных платформ не будет означать, что абсолютно любая из них должна быть использована в образовательном процессе. Это связано с тем, что, например, одна из платформ не имеет возможностей для работы в синхронном режиме со 100 и более участниками, вторая не имеет возможностей для обмена файлами и т.д.. Как следствие, из всех программ должна быть выбрана наиболее оптимальная из всех.

Традиционно, под дистанционным обучением понимают форму обучения, которая базируется на взаимодействии ученика и учителя, которые находятся на расстоянии друг от друга и отражает все компоненты, характерные для учебного процесса (цели, содержание, организационные формы, средства обучения). Реализуется дистанционное обучение с помощью весьма специфических средств, представленных интернет-технологиями, равно как информационно-коммуникационными средствами. Для целей настоящей работы также стоит акцентировать внимание на том, что обязательными элементами дистанционного обучения можно назвать такие элементы, как «учебный центр, информационные ресурсы (учебные курсы, справочные, методические и другие материалы), средства обеспечения технологии дистанционного обучения, преподаватели-консультанты, обучающиеся» [3, с. 65].

Перечислим существующие возможности, а также опции платформы Zoom.US.РГГУ, которые активно используются в целях проведения различных лекций и семинаров в режиме «онлайн». В качестве примера можно привести занятие по дисциплине

плине «Информатика и информационные технологии в лингвистике». Такие занятия включают в себя показ презентацию, страниц в сети «Интернет» и документов, текстовые сообщения, а также ведение записи трансляции и координацию действий всех участников этой трансляции. Очевидно, что к преимуществам данной платформы стоит отнести функцию обмена различными файлами, возможности для проектной деятельности, возможности для того, чтобы присутствовать на занятии даже с использованием мобильного устройства, что весьма актуально для молодежи.

Это позволяет сделать вывод о том, что применение различного рода дистанционных технологий, направлено на трансформацию традиционного обучения, так как «значительно расширяет интеллектуальную деятельность обучаемых, опосредующую педагогические инновации дистанционного обучения» [5, с. 17]. Полагаем, что все это достаточно активно способствует практической реализации ряда дидактических принципов по организации всего учебного процесса, а также наполняет деятельность педагога новым содержанием, дает ему возможности для того, чтобы совершенствовать свое педагогическое мастерство и в то же время, свою информационную компетентность.

Также стоит рассмотреть существующие возможности, которые сегодня имеют место у «интернет-радио РГГУ», система которой свою реализацию нашла в приложении «Онлайн Лектор». Предназначена данная система для чтения различных лекционных курсов во всех поточных аудиториях. Отметим, что в отличие от различных аккаунтов персонализированной коммуникационной платформы на базе Zoom, сессии в системе «Онлайн Лектор» проводятся согласно расписанию и являются активными во время пар. В качестве ключевого преимущества данной системы выступает наличие возможностей для того, чтобы студенты впоследствии прослушали занятие, если они отсутствовали на нем по уважительной причине, примером которой является самоизоляция. Однако система имеет и некоторые недостатки. К ним стоит отнести только одностороннюю связь, так как не всегда педагог может отвечать во время лекции, отсутствие блиц-опросов и тестов, а также отсутствие возможности по обмену мультимедиа-файлами.

Заключение

В заключение следует отметить, что междисциплинарный подход рассматривается как методологическая основа образовательного процесса в целом, а также отдельных образовательных модулей, интегрирующих, в свою очередь, знания по нескольким дисциплинам гуманитарного цикла. Подобными дисциплинами для студентов-лингвистов являются, например, лингвострановедение, анализ текста, языкознание и информационные технологии в лингвистике.

В контексте организации образования с применением технологий онлайн и дистанционного обучения важную роль играет корректный выбор способов получения, переработки, репродукции и продукции информации студентами, а также определение роли преподавателя (модератор интерактивных занятий, консультант научной работы, навигатор проектной деятельности, координатор индивидуальной учебной деятельности, организатор семинаров и конференций).

Можно утверждать, что моделирование образовательного процесса при обучении в дистанционном формате, что выступает как инструмент для формирования и развития совокупности профессиональных компетенций, позволит разработать новые формы взаимодействия и привлечь внимание работодателей, сформирует обновленный образовательный профиль вуза, будет содействовать интеграции студентов в профессиональные ассоциации уже в процессе обучения, а, главное, обеспечит понимание взаимосвязей между дисциплинами гуманитарного цикла, влияние технологий на развитие науки и общества.

На фоне перехода на смешанный тип обучения, при котором некоторые занятия проводятся очно, а некоторые с использованием систем, которые были рассмотрены в рамках настоящего исследования, оптимальным сервисом был назван сервис Zoom.US. Все блоки для электронного тестирования были реализованы в рамках системы «Мираполис». В целях развития полностью самостоятельной исследовательской деятельности студентов, педагоги весьма активно применяли электронные материалы, а также свои наработки, переводя их в электронный формат.

В результате проведенного исследования сформулированы следующие выводы:

1. Организация всего образовательного процесса сегодня претерпевает весьма существенные изменения. Свое выражение это находит в том, что на современном этапе изменены принципы управления образовательным процессом, активно внедрены дистанционные технологии, под которые были модифицированы методические и дидактические материалы, авторские наработки.

2. Система современного высшего образования интегрирует не только компетентностный, но и междисциплинарный подход, а эффективность данной интеграции во многом обусловлена реализацией многоуровневой системы образования. Представляется, что объективная необходимость в указанной концепции во многом предопределена требованиями преемственного поэтапного обучения, а также изменившимися в последние годы функциями и целями высшего образования.

3. Поставленные задачи в педагогической сфере решены исключительно на основе совместных усилий сотрудников университета и преподавателей, что позволило обеспечить эффективное функционирование всего программно-аппаратного комплекса. Произошла модификация единой образовательной системы РГГУ.

Литература

1. Программа развития РГГУ до 2025 года / Официальный сайт ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет». М.: РГГУ, 2022. / [Электронный ресурс] – URL: <https://www.rsu.ru/university/mission.php> (дата обращения: 19.02.2023).
2. Приказ № 01–379-осн от 21.08.2020 «Об организации образовательной деятельности в 2020–2021»). / Официальный сайт ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет». М.: РГГУ, 2020. / [Электронный ресурс] – URL: https://www.rsu.ru/upload/press/2020-08_01-379osn.pdf (дата обращения: 21.02.2023).
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Гусева А.Х. Информатика и информационные технологии в лингвистике: Рабочая программа дисциплины. Специальность 45.05.01 Перевод и переводоведение. М.: РГГУ, 2020. 3 п.л. С. 6 // [Электронный ресурс] – URL: <https://portal.rggu.ru/staff/methodics/> (дата обращения: 20.02.2023).
5. Мухаметзянова Г.В. Теоретико-методологические основы и научно-методическое обеспечение интеграции образования, науки и производства // Модернизация профессионального образования: вопросы теории и практической опыт: материалы МНПК, посвященной Году учителю. Казань: Изд-во «Печать-Сервис-XXI», 2017. С.16–26.
6. Чиркунова Е.К. Интернационализация образования: плюсы и минусы // Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона: сб. науч. трудов МНМК; под ред. Т.И. Рудневой. Самара: Самарский государственный университет, 2014. С. 268–271.

REORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE POST-COVID ERA: COMPETENCY-BASED AND INTERDISCIPLINARY APPROACHES

Guseva A. Kh.

Russian State University for the Humanities (RSUH)

The publication is devoted to the results of the reorganization of the educational process in the post-COVID era and the impact of distance and online technologies on the organization of education in universities. Definitions are given and the practice of applying competence-based and interdisciplinary approaches in the context of the educational model of the Russian State Humanitarian University is considered, as well as the basic principles of modeling the educational environment in conditions of distance and online learning through interdisciplinary integration are listed. The conceptual foundations of digital didactics are given as the basis for the digitalization of education, focused on the reorganization of the educational process, the modernization of traditional teaching methods and didactic mechanisms. The article demonstrates the relationship and interdependence of the technical capabilities of Internet applications and educational needs, as well as examples of some software products that make up the educational environment of the Russian State University for the Humanities.

Keywords: organization of education, educational process, interdisciplinary approach, competence-based approach, distance learning, educational communication system.

References

1. Development program of the Russian State University for the Humanities until 2025 / Official website of the Russian State University for the Humanities. RGGU (RSUH), Moscow, 2022. / [Electronic resource] – URL: <https://www.rsu.ru/university/mission.php> (date of access: 02/19/2023).
2. Order No. 01–379 dated 21.08.2020 “On the organization of educational activities in 2020–2021”). / Official website of the Russian State University for the Humanities. RGGU (RSUH), Moscow, 2020. / [Electronic resource] [Electronic resource] – URL: https://www.rsu.ru/upload/press/2020-08_01-379osn.pdf (Accessed February 21 2023).
3. Azimov, E.G., Schukin, A.N. 2009. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). IKAR, Moscow, 448 p.
4. Guseva A.H. Computer science and information technology in linguistics. Specialty 45.05.01 Translation and translation studies. Specialization N 3 “Linguistic support of interstate relations”. RGGU (RSUH), Moscow, 54 p. // [Electronic resource] – URL: <https://portal.rggu.ru/staff/methodics/> (Accessed February 20 2023).
5. Mukhametzyanova G.V. 2017. Theoretical and methodological foundations and scientific and methodological support of integration of education, science and production. Modernization of vocational education: theoretical issues and practical experience: materials of ISPC dedicated to the Year of Teacher. Publishing house “Print-Service-XXI”, Kazan, P. 16–26.
6. Chirkunova E.K. Internationalization of education: pluses and minuses // Education in the modern world: the role of universities in the socio-economic development of the region: Sat. scientific works of ISMC; ed. T.I. Rudneva. Samara: Samara State University, 2014, pp. 268–271.

Диалектика духовного и телесного в ценностном периметре отечественной педагогики (вторая половина XIX – первая треть XX вв.)

Завражин Сергей Александрович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

Земш Марина Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических и театральные дисциплин, Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт (МАСИ)
E-mail: mz-ped@mail.ru

Целью настоящей работы является реконструкция сложившихся в аксиологическом пространстве отечественной педагогики второй половины XIX – первой трети XX научных представлений о взаимодействии в процессе образования человека двух его фундаментальных размерностей: духовной и телесной, о возможностях их гармонизации в ходе воспитания. Высказывается предположение о том, что от особенностей мировоззренческой установки на образ и «состав» человека в той или иной антропологической парадигме зависело убеждение о его сущности и природе, а также вся педагогическая концепция, начиная с целеполагания, приоритетных ценностей, смысложизненных ориентаций и кончая выбором инструментов её практического внедрения. Результат исследования: Сквозь призму взгляда на диалектику духовного и телесного начал в развитии и воспитании личности, авторы выделили и проанализировали направления педагогического человековедения, сложившиеся и функционировавшие в рассматриваемый период: спиритуалистическое, естественнонаучное, социально-антропологическое, культурно-антропологическое, свободно-антропологическое, психоаналитическое, эзотерическое. Выводы: Антропологическое измерение педагогики в России со второй половины XIX в. становится фундаментом для разработки различных методологических подходов, раскрывающих систему представлений о человеке в разрезе сущего и должного, с учетом которых формулируются базовые педагогические идеалы, цели, принципы. В современном историко-педагогическом дискурсе предлагаются различные типологии этих подходов, а также критерии их выделения, относящиеся к рассматриваемой эпохе, полагаем, могут быть и другие, ранее не принимавшиеся во внимание основания для классификации, и, соответственно, иной набор направлений педагогического человековедения

Теоретическая значимость исследования обусловлена необходимостью уточнения противоречивой научной картины становления и развития отечественной педагогической антропологии. необходимостью расширения представлений о значимых аспектах отечественного антрополого-педагогического дискурса.

Практическая значимость исследования видится в возможности расширения педагогической компетентности педагогов за счет приобщения к наследию отечественной историко-педагогической мысли, позволяющему проникнуть в понимание природы человека и факторов, влияющих на его развитие.

Ключевые слова: педагогическая антропология, аксиологическое пространство, личность, дух, душа, тело, диалектика, образование, православная педагогика, психоаналитическое воспитание, космическая педагогика, антрополого-гуманистическая педагогика, энергия.

Современный человек получает сегодня доступ к технологиям, позволяющим редактировать не только собственную телесную, психическую сферы, саму личность, но и, в качестве будущего родителя, улучшать геном своих детей, удовлетворяя перфекционистские стремления иметь совершенного ребенка. Открывающиеся возможности задавать характеристики будущего ребенка, а после рождения – продолжать конструировать его – могут внести радикальные коррективы в существующую антропологическую матрицу, изменяя природу человека, ценностные основания его развития и воспитания. Перспектива замены естественного рождения, традиционного воспитания и социализации человека его технологическим протезированием ставит перед системой педагогического знания ряд сложнейших проблем методологического плана. Одна из них заключается в определении актуального происходящим антропологическим трансформациям человековедческого взгляда на образование, место и роль организованных педагогических вмешательств в структуру бытия.

Неоценимую помощь в решение этого вопроса в состоянии оказать обращение к богатейшему отечественному педагогическому наследию, нахождение в нем возможных «подсказок» и тонких интуиций.

Стремительно возрастающий интерес к области педагогической антропологии, и в целом – к вопросам воспитания и обучения человека, как известно, фиксируется в России с середины XIX века. В дискуссии, посвященные образовательной тематике, втягивались выразители разных, порой полярных, основоположений, имеющие специфические представления о сущности, природе, назначении человека, движущих силах его развития, роли стихийного его очеловечивания, а также организованного воздействия на него.

Антропологическое измерение педагогики становится в России со второй половины XIX столетия фундаментом для вычленения в ней различных методологических подходов, раскрывающих систему предельных представлений о человеке («философию человека») в разрезе сущего (каким он является по своей природе) и должного (каким его может сделать образование), с учетом которых формулируются конкретные педагогические идеалы, цели, принципы, оценки, нормы, требования, методы, приемы.

В современном историко-педагогическом дискурсе предлагаются содержательные типологии этих подходов, относящиеся к рассматрива-

емой эпохе. С позиций педагогического человековедения Б.М. Бим-Бад выделяет естественнонаучное, социологическое, философское, синтетически-антропологическое, опытное, теологическое течения и коммунистическую педагогику [2]. М.В. Богуславский говорит о социально-рационалистическом, социально-реформаторском, технократическом, антрополого-гуманистическом, христианско-антропологическом направлениях, теории свободного воспитания и космической педагогике [3]. Принимая во внимание «философию человека» и её встроенность в образовательный контекст, Н.В. Рада заявляет о революционно-демократическом, либерально-демократическом, народно-религиозном, свободно-гуманистическом течениях, педагогической антропологии и теологической педагогике [15].

В названных типологиях основанием для дифференциации различных педагогических учений выступают, как правило, заметно отличающиеся смыслы человеческого существования и вытекающие из них те или иные композиции образовательных ценностей. Однако в этих классификациях лишь факультативно затрагивается такой важный антрополого-педагогический параметр как представление о строении человека, характере взаимодействия входящих в него субстанций.

В данной статье мы исходим из предположения, что от особенностей мировоззренческой установки на образ и «состав» человека, зависело представление о его сущности и природе, а также вся педагогическая концепция, начиная с целеполагания, приоритетных ценностей, смысложизненных ориентаций и кончая выбором инструментов её практического внедрения.

Во всех рассматриваемых нами концепциях человек постулируются как в основном существо двуплановое, состоящее из физической (материальной, телесной, плотской, природной, эмпирической) и духовной (душевной, психической, трансцендентальной, космической) субстанции в её различных иерархиях и вариациях.

Опираясь на эти теоретические посылки, мы склонны выделять следующие педагогические направления: спиритуалистическое, социально-антропологическое, естественнонаучное, культурно-антропологическое, свободно-антропологическое, психоаналитическое, эзотерическое.

Представители спиритуалистического (провиденциалистского, метафизического, теологического, философско-религиозного, православно-ориентированного) направления (арх. Евсевий, М.А. Куплетский, Н.Н. Неплюев, В.И. Несмелов, А.П. Мальцев, А.Л. Громачевский, В.Ф. Владиславлев, П.Д. Юркевич, В.В. Зеньковский и др.) отстаивали трихотомическое (тринитарное, трехмерное) понимание человеческой природы (трансформированной грехопадением сущности). Триаду составляли дух, душа и тело, которые обладали своей природой, определенной автономией, но в то же время неразрывной связанностью, пронизанностью друг другом, триединством. В материальном

(телесном) имманентно содержится идеальное (духовное), духовное (душевное) несет в себе отпечаток материального, тем самым нивелировалась бинарная оппозиция духовного верха и телесного низа. Личность человека иерархична: духовное начало является доминантным, первостепенным, оно «руководит» душевными и телесными процессами, телесная же сфера «подчиняется» и душевной организации. Единения с Богом (обретения сущности) как главного назначения человека и верховной цели воспитания можно достигнуть посредством гармонизации телесной и душевной субстанций, их одухотворенности. Ценностное поле провиденциалистов составляли: Бог; религиозная духовность как стремление к обожению; человек как образ и подобие Бога (неповрежденная, совершенная сущность); личность как духовно-душевно-телесная целостность; душа как синтез богоподобных способностей; вера как высшая форма духовно-эмоциональной жизни человека; воспитание как дорога к спасению и душевному бессмертию; соборность как свободное духовное единство людей в церковной и мирской жизни; служение Отчеству как жизненная миссия.

С точки зрения провиденциалистов, человек – прежде всего духовное существо, одаренное духом как имманентным стремлением к Богоподобию, однако ввиду грехопадения духовное начало изначально уязвимо, далеко от совершенства, поэтому для педагога дух есть «нечто такое, что воспитывается, может быть воспитываемо и должно быть воспитываемо; воспитание должно усилить юный дух, укрепить и вооружить его на разнообразную жизненную борьбу, которую выдерживать предстоит ему» [21, с. IV; 29].

Духовное воспитание, в формате православной педагогики, призвано опираться в первую очередь на такие науки, как Закон Божий, этику, эстетику, логику и психологию, так как при его осуществлении формируется религиозный умственный, нравственный, эстетический контуры личности [14, с. 10–11].

Подчеркивая главенство в человеке ноэтического над телесным (плотским) спиритуалисты тем не менее признавали, что человеческий дух развивается в материальном теле, поэтому от состояния последнего не может не зависеть качество первого. Христианское учение призывало смотреть на тело как на достояние Божие, как на храм Всевышнего. Поэтому, принимая во внимание реципрокные отношения души и тела, педагогам, по мысли арх. Евсевия, следует знать устройство тела воспитуемого, его телесные потребности, влечения, расстройства, оправданные в логике конечной цели воспитания средства укрепления тела [1, с. 86–154].

Некоторые отечественные православно-ориентированные педагоги (например, П.Д. Юркевич) разводили понятия «тело» и «плоть». Последнему приписывались негативные коннотации, связанность с низменной чувственностью (пораженной частью души), греховными страстями, грубыми

наслаждениями, одинаково разрушительными как для тела, так и духа. Педагогическое попечение о теле поэтому предполагало такое воздействие на воспитанника, чтобы его телесные силы способствовали крепости духа, а тело посредством упражнений сделалось органом духа [21 с. 309–311]. В рамках православной педагогики с опорой на эти методологические установки были разработаны методики физического воспитания («образования тела») [1, с. 86–154; 21, с. 308–404].

В определенной степени альтернативную провиденциалистам методологическую позицию занимали лидеры течения, которое можно достаточно уверенно назвать социально-антропологическим (Н.А. Добролюбов, М.И. Михайлов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский, А.П. Щапов, Н.В. Шелгунов), а в советской истории педагогики его обычно именовали как революционно-демократическое ввиду того, что в формате этой концепции верховной целью воспитания объявлялась подготовка личности к нравственно возвышенной и общественно оправданной деятельности по освобождению народа от деспотизма и социальной несправедливости. В аксиологическое поле данного направления входили следующие ценности: революционное подвижничество, самопожертвование, социальная справедливость, прогресс, демократия, равенство, гражданственность, общечеловеческое образование, деятельность, самостоятельность, человеческое достоинство.

Представители радикального крыла этого направления отстаивали монистическое понимание природы человека, полагая его материальным существом, чье развитие и все проявления жизнедеятельности определяются биологической организацией (Чернышевский), или параметрами социальной среды (Добролюбов).

Позиция, согласно которой человек предстаёт исключительно физическим (телесным) или социальным существом, фактически выводит за скобки его «состава» спиритуальность, духовное начало. В регистре данной концепции духовность отождествляется с нравственными установками, психическими качествами личности, способствующими утверждению справедливого социального строя (убежденность в правоте борьбы за счастье народа, непримиримость к его врагам, способность к самопожертвованию в ходе революционной деятельности и др.). Характеру этой деятельности должна отвечать и здоровая телесная структура человека: физически развитого, закаленного, с высоким болевым порогом.

Теоретики социально-антропологического учения советовали в процессе воспитания обязательно видеть ребенка в его телесно-душевной сопряженности. «Если, – писал Н.А. Добролюбов, – всякая душевная деятельность непременно проявляется во внешних знаках и если орудием её проявления служат непременно органы нашего тела, то ясно, что для правильного проявления душевной деятельности мы должны иметь правильно развитые, здоровые органы» [9, с. 77–78].

Взгляд на человека с позиций социально-антропологического течения виделся наиболее близким утвердившейся после 1917 года в нашей стране коммунистической, т.е. официальной советской педагогике, в которой понятия «дух», «душа» и их производные выводятся из активного употребления ввиду несовместимости с марксистским пониманием человека как ансамбля общественных отношений, и заменяются лексемами «сила воли», «психика» и др. В логике заданного большевиками вектора принуждения человека к счастью перманентной борьбы за коммунистические идеалы к детскому телу предъявляются повышенные требования: оно должно символизировать заботливо-покровительственное отношение государства к ребенку, а также быть максимально приспособлено к условиям конфронтации с внешними и внутренними врагами советской власти.

Культ бодрого, энергичного, «мажорного» детского тела рельефно представлен в советской педагогике 20–30-х годов прошлого века (А.С. Макаренко), нашел отражение в системах физического, военно-патриотического, гигиенического воспитания молодежи, теории и практике детского спорта, туризма, массовых оздоровительных акциях (вакцинация, парады и др.) [12, с. 86].

Сторонники естественнонаучного направления (В.П. Вахтеров, А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, Г.И. Россолимо, И.А. Сикорский, Н.В. Шелгунов) так же, как и представители социально-антропологического течения, исходили из натуралистической трактовки человеческой природы, однако без свойственного последнему социального радикализма. В ценностную матрицу «естественников» входили такие категории, как: организм, эволюция, прогрессивное развитие, энергия, наследственность, деятельность, общечеловеческие качества.

Как считали приверженцы этого течения, только объективное, экспериментально обоснованное знание о человеческой природе может быть платформой для теории педагогики и практики воспитания. Такое позитивное знание в состоянии предоставить исключительно естественные науки: биология, физиология, медицина, гигиена.

Для того, чтобы правильно воспитывать ребенка, говорили педагоги, поддерживающие данную концепцию, следует иметь максимально точное представление о его телесно-душевной организации, о динамической корреляции телесных и психических проявлений в ходе возрастного развития. По мнению В.П. Вахтерова, педагогика, опираясь на законы эволюции, должна отказаться от принципа стандартизации, послушания и запрета, ориентироваться на естественное стремление ребенка к прогрессивному развитию, учету его индивидуальных (телесно-душевных) особенностей [4, с. 522].

Рассматривая человека как сложную совокупность рефлексов, «естественники» призывали педагогов и родителей внимательнее относиться к роли наследственности в развитии, которая

проявляется как в телесном здоровье ребенка, так и в его душевном строении. Выдающийся русский психиатр И.А. Сикорский пришел к выводу об устойчивой связи детской трудновоспитуемости с болезненной наследственностью, которая значительно увеличивает риск соматической и психической патологии. Иван Алексеевич доказывал, что пребывание в токсичной социальной и воспитательной среде серьезно усугубляет изначальную природную ущербность таких детей, в отличие от нормальных, на которых негативное влияние внешней обстановки не так сильно сказывается, ввиду того, что сдерживается их здоровой телесно-психической конституцией [17, с. 130].

И.А. Сикорский справедливо замечал, во многом превосходящая последующие исследования в области генетики, что бремя болезненной наследственности, выносимое ребенком из утробы матери, может сохранить свою значимость на протяжении всей жизнедеятельности человека, заявляя о себе в наиболее критические периоды развития личности. Поэтому деструктивное поведение индивида, по мысли Сикорского, берет свое начало задолго до его появления на свет, восходя от его предков к родителям. Туда и должны быть направлены превентивные меры [17, с. 130–133].

Ярчайшие представители культурно-антропологического направления – Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, М.И. Демков, П.Г. Редкин, Е.Н. Водовозова, М.М. Манасеина – ориентировались на такие ценности: культура, общечеловеческие качества, организм, саморазвитие, наследственность, сознательность, деятельность, самостоятельность.

Лидеры данного течения констатировали, что человек рождается естественным, телесным существом, а в процессе воспитания приобретает социокультурные качества. Дети – саморазвивающиеся существа в телесном, психическом и духовных планах. Ключевая цель педагога – создать благоприятные условия для такого саморазвития. Опираясь на данные естественнонаучных исследований, теоретики этой концепции убедительно доказывали факт равноценности и взаимообусловленности телесного, душевного и духовного (нравственно-эстетического) в человеке.

Основоположник отечественной концепции физического развития и воспитания, П.Ф. Лесгафт, экспериментально доказал, что типичные психические состояния и качества не могут не влиять на организм (тело), повышая или понижая уровень его энергетического потенциала или жизнеспособности. В свою очередь, состояние телесных процессов сказывается на работе психического аппарата, умственной (духовной), физической деятельности, нравственно-эстетических воззрениях. Данные положения закономерно определяли общую цель образования и воспитания, которая, по Лесгафту, заключалась в гармоничном, всестороннем развитии «деятельности человеческого организма» [13, с. 305].

Невнимание в педагогическом процессе к какой-либо одной стороне целостной телесно-душевно-духовной природы человека, убеждали Е.Н. Водовозова, М.М. Манасеина, искажает и другие его стороны. Ребенок, плохо развитый физически, – писала Е.Н. Водовозова, не может правильно развиваться и умственно (духовно – прим. наше, авторов статьи), одностороннее умственное развитие искусственно задерживает правильное развитие физических сил и сказывается в переутомлении мозга, в высшей степени расстраивающем нервную систему [6, с. 376].

М.И. Демков выражал общее для разделявших культурно-антропологическую теорию мнение, что законы развития приложимы ко всем человеческим измерениям, как к телу, так и духу. В воспитании необходимо развивать все, данные природой физические и духовные силы ребенка, но делать это исключительно сообразуясь с его индивидуальными особенностями. Эта мысль являлась центральной в демковской теории полноты сил и нравственного совершенствования, в которой кроме того постулировалось, что тело посредством природосообразной и культуросообразной практики способно стать органом духа (душевной организации) [8, с. 449–451]. Уместно заметить, что в этом положении усматривается близость взглядов на диалектику телесного и духовного в культурно-антропологической и провиденциалистской концепциях. Об их сходстве свидетельствует и позиция К.Д. Ушинского, покоящего свою педагогическую антропологию на идее, как и у спиритуалистов, тринитарного строения человека.

К приверженцам свободно-антропологического направления мы склонны прежде всего причислять, при всём своеобразии их позиций, Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля, Н.Ф. Федорова, В.И. Вернадского, К.Э. Циолковского, С.Н. Дурьлина. В их аксиологической палитре преобладают следующие ценности: Бог, Человечество, Человек, Природа, Бытие, Свобода, Космос, Эволюция, Культура, Семья, Соборность, Творчество, Знания.

Сущностное триединство человека, согласно философии общего дела Н.Ф. Федорова, включает сыновность с Богом, соборная причастность к Человечеству и природное происхождение при более высоком положении, по сравнению с другими, трансцендентной ипостаси. Каждая из этих составляющих амбивалентна, включает созидательные и разрушительные силы. Например, природа ребенка в виде его телесной организации может выступать как стихийное, дезорганизующее начало, но в ней же имманентно заключена духовная сторона, состоящая в нравственном чувстве причастности к Человеческому роду.

Л.Н. Толстой мыслил человека как телесно-духовный микрокосм, как носителя неискаженного первородным грехом образа Божьего. Телесная сторона человеческого существа («животная личность») связывает его с природным миром, рационально-духовная – с метафизическим бы-

тием. Верховенство в человеке животного начала задает восприятие жизни исключительно как телесного существования, его единственности, и, соответственно, выбор в качестве приоритетных прагматическо-утилитарных, потребительско-чувственных ценностей. Всё, что имеет отношение к трансцендентальному, обесмысливается, редуцируется. Отречение от «животной личности», эгоистического блага создает почву для духовного преображения человека, обретению им разумной и нравственной жизни, покоящейся на действенной любви к ближнему. Провозглашая главенство духовного над телесным, Толстой вместе с тем говорил, что телесность не является преградой для разумной жизни. Наоборот, человек с помощью нравственного сознания должен использовать телесные силы («животную личность») для собственного духовного совершенствования и одухотворения сущего [18, с. 62].

Ещё более отчетливо эта мысль прозвучала у К.Н. Вентцеля, который полностью реабилитировал телесность, указывая, что забота о теле (самосохранении) является нравственной целью человека, поэтому внимание к телесным потребностям, личной гигиене входит в состав нравственного воспитания [5, с. 24–25]. Как и Толстой, Вентцель предельной личностной целью полагал самосовершенствование. Однако в отличие от гениального русского писателя и философа, он не сводил самосовершенствование исключительно к духовно-нравственному саморазвитию, а экстраполировал на телесное (физическое) и психическое развитие, подчеркивая необходимость создания максимально благоприятных условий для взаимообогащающего гармоничного развития всех сторон ребенка.

Такие условия создаются, по Вентцелю, путем, во-первых, освобождения его от всех форм образовательного насилия, педагогического подавления, а во-вторых, от пробуждения и искусственного стимулирования творческой энергии растущей личности, предоставления воспитательными институтами основы для самосовершенствования творческих сил, которые помогают человеку обрести аутентичную – внутреннюю или духовную – свободу. Именно она способствует духовной революции, расширяющей индивидуальное сознание до масштабов космического. Космическая педагогика, необходимость которой обосновывает Вентцель, и призвана формировать у человека сознание единства со всей жизнью Космоса, гармонию с законами Мироздания.

Понятие Космос является, наряду с категориями Бог, Материя, Дух, Душа, Энергия, Творчество, Тонкий мир, Сознание, Сердце, Воспитание, ключевым в эзотерической педагогике. Наиболее яркими её выразителями были Г.И. Гурджиев и Е.И. Рерих.

В зеркале философско-антропологической концепции, которую Гурджиев сам обозначил как «эзотерическое христианство», человек – существо, состоящее из множества противоречи-

вых, не согласованных между собой «я», которые не позволяют ему пребывать в гармонии с собой и Вселенной. Мозаичности сознания способствует раскоординированный характер функционирования его основных центров (умов): мыслительного, чувствующего, двигательного-моторного, сексуального, инстинктивного. Развитие человека, по мнению Гурджиеву, происходит по нисходящей: от сущности, т.е. целостности, с которой он приходит в наш мир, к личности – существу с набором автоматических реакций, галлюцинаторным восприятием, высоким риском быть пораженным массовым психозом.

В учении Живой Этики указывается, что состав человеческого организма в точности воспроизводит строение Космоса, в котором Дух и Материя неразрывны. Материя – это кристаллизованный Дух, а Дух есть энергия, которая не может проявиться вне материи. Поэтому в человек как микрокосме духовное есть отражение материального и наоборот. Как в части Космоса в человеке присутствует физическое начало (мир плотный, организм, тело), подчиняющееся природным законам, психическое и духовное начала, представляющие Мир Тонких субстанций и Мир духовный (огненный), являющийся основанием Бытия. Два последних естества образуют сознание человека, психический уровень которого составляют чувства, разум и желания (волю), а духовный – психическую (космическую) энергию, Сердце и самосознание. Сердце как духовный инструмент сознания является местом средоточия, накопления, трансмутации космической энергии в более совершенные вибрации, тем самым способствуя совершенствованию человека и Космоса.

В структуре личности Е.И. Рерих выделяет два Его: высшее и низшее. Высшее – бессмертная сущность человека, репрезентация духовного начала, не имеющее непосредственного проявления на земле и нуждающееся в развитии посредством многократного воплощения в Плотном мире. Низшее – телесное и психические начала – после физической смерти распадается. Низшее Его совершенствует свою природу через приобретение жизненного опыта. Высшее Его эволюционирует, опираясь на Низшее [16, с. 411–413].

Базируясь на данных мировоззренческих положениях, касающихся строения человека, диалектики входящих в него субстанций, Е.И. Рерих предлагает эзотерическую педагогическую концепцию, в которой первостепенной целью признаётся воспитание Сердца. (В этом отношении позиция Е.И. Рерих, полагаем, близка разработанной П.Д. Юркевичем «Педагогике сердца».)

Воспитательные усилия, на взгляд, Е.И. Рерих, должны быть направлены на формирование у подрастающего поколения Сердца как органа Тонкого мира, способного точно распознавать его проявления, утверждать в своих деяниях идеалы Добра, Истины, Красоты. Елена Ивановна ратовала за введение в школах и в условиях семьи сердечного воспитания как предмета. «Нужно, - пишет

она, – придавать ему не вид опыта, но твердо вести развитие памяти, внимания, терпения, доброжелательства и после обратить наблюдательность на ощущения сердца. Так будет заложена торжественность и любовь к Прекрасному» [10, с. 249].

Выдающийся отечественный ученый-мистик Г.И. Гурджиев советовал в ходе воспитания обязательно учитывать следующие факторы:

- наследственность;
- состояние окружающей среды в момент зачатия;
- характер эманаций (излучений) всех планет солнечной системы в пренатальный период развития;
- особенности смысложизненных установок родителей;
- специфика смысложизненных установок окружающих родителей людей;
- качества эманаций, содержащихся в окружающей родителей атмосфере;
- особенности бытийных усилий самого ребенка, «направленных на пресуществление в себе всех данных для приобретения объективного разума» [7, с. 310].

Заметим, что некоторые из перечисленных факторов остаются до сих пор вне поля зрения родителей и педагогического сообщества.

В ракурсе наших рассуждений несомненный интерес вызывают труды отечественных психоаналитиков. Среди них особо выделяются фигуры М. Вайсфельда, И.А. Перепель, В. Рахманова, В.Ф. Шмидт, С.Н. Шпильрейн.

В понимании природы человека они в целом руководствовались мнением З. Фрейда, считавшего его сложной энергетической системой, поведение которого активируется единой психической энергией, а её источником является нейрофизиологическое состояние возбуждения. Мотивация человека, убеждал Фрейд, полностью основана на энергии возбуждения, производимого телесными потребностями, среди которых важнейшая роль принадлежит сексуальным, продуцирующим либидозную энергию [19, с. 176–177]. По существу Фрейд определял человека как биопсихическое, иррациональное существо, отказывая ему в духовном измерении.

Отечественные психоаналитики придерживались более смягченного, чем у Фрейда, варианта биологического детерминизма, подчеркивая важную роль социально-культурных факторов (и даже классовых – после Октябрьской революции) в психическом развитии. Особенно это касалось тех, кто разрабатывал теорию и практику психоаналитического воспитания. Среди них, на наш взгляд, наиболее яркой личностью была В.Ф. Шмидт, отвечавшая за педагогическую часть функционировавшего в 1921–1925 годах Детского дома-Лаборатории «Международная солидарность» при Психоаналитическом институте в Москве. В этом учреждении ставился уникальный эксперимент по проверке возможности использовать психоанализ в качестве инструмента переделки природы

человека в соответствии с глобальным замыслом переустройства мирового порядка на началах социальной справедливости.

Высшим смыслом психоаналитического воспитания, согласно позиции Шмидт, провозглашалось превращение маленького эгоцентрика в человека «для которого окружающий мир и люди стоят на первом месте, а он сам есть лишь одно из составляемых коллектива» [8, с. 11]. Кроме коллективизма доминантными ценностями выступали: тело (вспомним высказывание отца психоанализа: «Тело – это судьба»), инстинкты, личность как единство ид, эго и суперэго, психическая энергия, либидо (энергия сексуального инстинкта).

Организация воспитательной работы в Доме-лаборатории строилась на следующих положениях классического психоанализа, которые получали соответствующую педагогическую оранжировку: а) ребенок в целом существо бессознательное, проявления его бессознательного надо уметь декодировать; б) поступки ребенка определяются принципом удовольствия, который надо осторожно связывать с принципом реальности; в) с первых дней жизни ребенок заявляет о своей сексуальной активности, проявления которой важно правильно расшифровывать; г) ребенок в своем психосексуальном развитии проходит три стадии – аутоэротическую (получения удовольствия от собственного тела), нарциссическую (развитие примитивного Эго, любви к себе) и стадию любви к другому человеку. Задача воспитания заключается в том, что содействовать естественному переходу ребенка к третьей стадии, только на ней он может считаться социально-ценной личностью; д) ребенок, столкнувшийся с фрустрационной ситуацией, использует защитный механизм недопущения нежелательных импульсов до осознания (вытеснение), кроме того, в психике ребенка имеется субстрат для развертывания механизма сублимации, когда энергия бессознательного перенаправляется в социально полезную активность. Задача педагога – содействовать ребенку в развитии сублимации и наиболее естественного вытеснения; е) наличие у ребенка привязанности к родителям, которая может быть спроецирована на педагога [8, с. 181–182].

Исходя из теории психоаналитического воспитания, научиться понимать язык бессознательного ребенка, помогать ему безболезненно овладевать своими инстинктами и желаниями, согласовывать их с общественными требованиями и нормами значительно легче в детском коллективе, в котором доминируют гармоничные отношения. В раннем возрасте, по мнению В.Ф. Шмидт, детский коллектив не должен превышать 4–6 человек, что позволяет ребенку иметь личное пространство и в то же время чувствовать свое единство с другими, научиться доверять им, сопереживать и поддерживать их [20, с. 12–13]. Такой коллектив – оптимальная форма, в которой разумно сопрягаются процессы социализации и индивидуализации [11, с. 43].

Подводя итог нашим размышлениям, подчеркнем, что в данной статье предпринята попытка реконструировать и оценить сложившиеся в аксиологическом пространстве отечественной педагогики второй половины XIX – первой трети XX научные представления о взаимодействии в процессе образования человека двух его фундаментальных измерений: духовного и телесного, о возможностях их гармонизации в ходе воспитания. В историко-педагогической проекции показана специфика разнообразных подходов к траектории решения этой проблемы; высвечивается связь между взглядами отечественных педагогов-мыслителей на диалектику духа и тела в составе человека и их педагогической доктриной. На очередном этапе переосмысления ценностей и приоритетов современного российского образования значимость изысканий в области педагогического человековедения, в том числе его ретроспективного ракурса, уверены, будет возрастать.

Литература

1. Арх. Евсевий. О воспитании детей в духе христианского благочестия. Спб.: Типография Департамента уделов. Изд. 4-ое, 1877. VIII+ 544 с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. Лекции по педагогической антропологии и философии образования. 2-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1998. 112 с.
3. Богуславский М.В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX в. // Педагогика. 1996. № 3. С. 72–75.
4. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики // Антология педагогической мысли России второй половины XIX- начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. С. 520–545.
5. Вентцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания. М.: Типо-литография В. Рихтер, 1896. 47 с.
6. Водовозова Е.Н. Как предохранять детей от нервности и нервных заболеваний // Антология педагогической мысли России второй половины XIX- начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. С. 373–378.
7. Гурджиев Г. Всё и вся. Объективно-беспристрастная критика жизни человека, или Рассказы Вельзевула своему внуку. М.: Изд-во Эксмо, 2004. 880 с.
8. Демков М.И. Педагогические правила и законы // Антология педагогической мысли России второй половины XIX- начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. С. 447–451.
9. Добролюбов Н.А. Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью // Добролюбов Н.А. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Ф. Козьмин, Ю.А. Рудь. М.: Педагогика, 1986. С. 76–92.
10. Живая Этика. Избранное. Сост. М.Ю. Ключниковой. М.: Изд-во «Республика», 1992. 414 с.

11. Завражин С.А. Эдипов комплекс в условиях коллективного воспитания: педагогические поиски первой волны русских психоаналитиков // Вестник Владимирского гос. университета. Педагогические и психологические науки. 2021. № 45 (64). С. 37–46.
12. Завражин С.А. Детская телесность в отечественном историко-педагогическом формате // Психолого-педагогический поиск. 2012 № 1. С. 82–86.
13. Лесгафт П.Ф. Задачи физического развития в школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX- начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. С. 302–309.
14. Мальцев А. Основания педагогики. СПб.: Типография Дома Призрения малолетних Бедных, 1885. 176 с.
15. Рада Н.В. Развитие идеи духовно-нравственного воспитания личности в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века (1861–1917 гг.): автореф. дис. ...канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2004. – 20 с.
16. Рерих Е.И. Письма Елены Рерих, 1926–1938: В 2 т. Мн.: Белорусский фонд Рерихов; ПРАМЕБ, 1992. Т. 1. 444 с.
17. Сикорский И.А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти кн. Кн. 2. Статьи по вопросам воспитания. Киев-Харьков: Южно-русское изд-во Ф.А. Иогансона, 1899. 336 с.
18. Толстой Л.Н. О жизни. Собр. соч. в 22 т. М.: Художественная литература, 1984. Т. 17. С. 7–136.
19. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.
20. Шмидт В.Ф. Психоаналитические и педагогические труды / под науч. ред. С.Ф. Сироткина. Т. 3. Психоаналитическое воспитание. Ижевск: ERGO, 2012. 310 с.
21. Юркевич П. Курс общей педагогики с приложениями. М.: Типография Грачева, 1869. 404 с.

DIALECTIC OF SPIRITUAL AND BODILY IN THE VALUE PERIMETER OF RUSSIAN PEDAGOGY (SECOND HALF OF XIX – FIRST THIRD OF XX CENTURIES)

Zavrzhin S.A., Zemsh M.B.

Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov, Moscow Information Technology University – Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering (MASI)

The purpose of this work is to reconstruct the scientific ideas that have developed in the axiological space of Russian pedagogy in the second half of the XIX – first third of the XX scientific ideas about the interaction of two fundamental dimensions in the process of human education: spiritual and bodily, about the possibilities of their harmonization in the course of education. It is suggested that the belief about its essence and nature, as well as the entire pedagogical concept, from goal-setting, priority values, life-meaning orientations and ending with the choice of tools for its practical implementation, depended on the features of the ideological attitude to the image and “composition” of a person in one or another anthropological paradigm. The result of the study: Through the prism of a look at the dialectic of spiritual and bodily principles in the development and up-

bringing of personality, the authors identified and analyzed the directions of pedagogical human studies that developed and functioned during the period under review: spiritualistic, natural science, socio-anthropological, cultural-anthropological, free-anthropological, psychoanalytic, esoteric. Conclusions: The anthropological dimension of pedagogy in Russia since the second half of the XIX century. it becomes the foundation for the development of various methodological approaches that reveal the system of ideas about a person in the context of what is and what is due, taking into account which basic pedagogical ideals, goals, principles are formulated. In the modern historical and pedagogical discourse, various typologies of these approaches are proposed, as well as criteria for their allocation related to the era under consideration, we believe there may be other previously ignored grounds for classification, and, accordingly, a different set of areas of pedagogical human studies

The theoretical significance of the study is due to the need to clarify the contradictory scientific picture of the formation and development of Russian pedagogical anthropology. the need to expand the understanding of the significant aspects of the domestic anthropological and pedagogical discourse.

The practical significance of the research is seen in the possibility of expanding the pedagogical competence of teachers by introducing them to the heritage of Russian historical and pedagogical thought, which allows them to penetrate into the understanding of human nature and the factors influencing its development.

Keywords: pedagogical anthropology, axiological space, personality, spirit, soul, body, dialectics, education, Orthodox pedagogy, psychoanalytic education, cosmic pedagogy, anthropological and humanistic pedagogy, energy.

References

1. Arch. Eusebius. About the upbringing of children in the spirit of Christian piety. St. Petersburg: Printing House of the Department of the Estates. Ed. 4th, 1877. VIII+ 544 pp.
2. Bim-Bad B.M. Pedagogical trends at the beginning of the twentieth century. Lectures on pedagogical anthropology and philosophy of education. 2nd ed. Moscow: Publishing House of the Ural Federal District, 1998. 112 p.
3. Boguslavsky M.V. Value orientations of Russian education in the first third of the XX century. // Pedagogy. 1996. No. 3. pp. 72–75.
4. Vakhterov V.P. Fundamentals of new pedagogy // Anthology of pedagogical thought of Russia in the second half of the XIX- early XX century / Comp. P.A. Lebedev. M.: Pedagogy, 1990. pp. 520–545.
5. Wentzel K.N. The main tasks of moral education. M.: Typo-lithography V. Richter, 1896. 47 p.
6. Vodovozova E.N. How to protect children from nervousness and nervous diseases // Anthology of pedagogical thought of Russia in the second half of the XIX- early XX century / Comp. P.A. Lebedev. M.: Pedagogy, 1990. pp. 373–378.
7. Gurdjieff G. Everything and everything. Objective and impartial criticism of human life, or Beelzebub's Stories to his grandson. Moscow: Eksmo Publishing House, 2004. 880 p.
8. Demkov M.I. Pedagogical rules and laws // Anthology of pedagogical thought of Russia in the second half of the XIX- early XX century / Comp. P.A. Lebedev. M.: Pedagogy, 1990. pp. 447–451.
9. Dobrolyubov N.A. Organic human development in connection with his mental and moral activity // Dobrolyubov N.A. Selected pedagogical works / Comp. V.F. Kozmin, Yu.A. Rud. M.: Pedagogika, 1986. pp. 76–92.
10. Living Ethics. Favourites. Comp. M.Y. Klyuchnikova. M.: Publishing house "Republic", 1992. 414 p.
11. Zavrzhin S.A. Oedipus complex in conditions of collective education: pedagogical searches of the first wave of Russian psychoanalysts // Bulletin of the Vladimir State University. university. Pedagogical and psychological sciences. 2021. No. 45 (64). pp. 37–46.
12. Zavrzhin S.A. Children's physicality in the domestic historical and pedagogical format // Psychological and pedagogical search. 2012 No. 1. pp. 82–86.
13. Lesgaft P.F. Tasks of physical development at school // Anthology of pedagogical thought of Russia in the second half of the XIX- early XX century / Comp. P.A. Lebedev. M.: Pedagogy, 1990. pp. 302–309.
14. Maltsev A. The foundations of pedagogy. St. Petersburg: Printing House of the Charity of the Young Poor, 1885. 176 p.
15. Rada N.V. The development of the idea of spiritual and moral education of the individual in Russian pedagogy of the second half of the XIX – early XX century (1861–1917): abstract. dis. ... candidate of pedagogical Sciences. Nizhny Novgorod, 2004. – 20 p.
16. Roerich E.I. Letters of Elena Roerich, 1926–1938: In 2 vols. Mn.: Belarusian Roerich Foundation; PRAMEB, 1992. Vol. 1. 444 p.
17. Sikorsky I.A. Collection of scientific and literary articles on social psychology, education and neuropsychiatric hygiene: In 5 books. Book 2. Articles on education. Kiev-Kharkiv: South-Russian publishing house of F.A. Johanson, 1899. 336 p.
18. Tolstoy L.N. About life. Collected works in 22 vol. M.: Fiction, 1984. Vol. 17. pp. 7–136.
19. Hjell L., Ziegler D. Theories of personality (Main provisions, research and application). St. Petersburg: Peter Press, 1997. 608 p.
20. Schmidt V.F. Psychoanalytic and pedagogical works / under the scientific editorship of S.F. Sirotkin. Vol. 3. Psychoanalytic education. Izhevsk: ERGO, 2012. 310 p.
21. Yurkevich P. Course of general pedagogy with applications. M.: Grachev printing house, 1869. 404 p.

Психологические барьеры при освоении фундаментальных знаний на современном этапе развития высшего образования

Ледовских Ирина Анатольевна,

кандидат физико-математических наук, доцент,
декан факультета естественных наук, математики
и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет»
E-mail: ledovskih_irina@mail.ru

Карпова Ирина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
математики и информационных технологий, ФГБОУ ВО
«Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: karpova_imfit@mail.ru

В статье фиксируются изменения в системе подготовки квалифицированных кадров, связанные с переходом от старой модели высшего образования к новой. Показано, что предыдущая модель отличалась от нынешнего принципиального смещения акцентов обучения. Приоритет гностического, «знаниевого» компонента в обучении позволял студентам осваивать глубокие пласты знания, применение которого на практике считалось прерогативой самих обладателей знания. Переход всей системы на деятельностный, компетентностный подход не просто сместил акценты в усвоении массива знаний, но и породил сложные личностные трансформации познающего субъекта. Резко возросший объем информации, поиск и закрепление ее в сознании, умение использовать эту информацию адекватно ситуации важная примета времени в образовательном пространстве вуза. Вместе с тем, данный подход в значительной степени нивелировал самостоятельный труд учащихся по производству знаний, по их фундаментальной обработке и закреплению в виде устойчивых поведенческих паттернов. Преодоление данного противоречия лежит на пути снятия психологических барьеров у учащихся через моделирование проблемных ситуаций, разрешение которых требует от студентов полного включения интеллектуальных способностей. Ситуации «разрыва» потока информации приводят к изменению личностных установок на обучение, делая сам процесс более углубленным и фундаментальным, что позволяет осваивать знания более высокого порядка.

Ключевые слова: Высшее образование. Функции образования. Фундаментальные знания. Деятельностный подход. Компетенции.

Кризисные явления, фиксируемые большинством исследователей высшего образования по всему миру, факт, не требующий доказательств. Впрочем, кризис системы образования – это устойчивое, регулярно повторяющееся состояние этой системы, скорее именно потому, что сама эта система суть живой организм, подверженный как и все живое перманентным изменениям как формы, так и транслируемого содержания. Тем не менее внутри системы существуют элементы, которые остаются неизменными на протяжении сотен лет и которые по сути являются основанием самой системы. Можно называть такие элементы общеупотребительным и модным словом – ценности [4].

Ключевая ценность образования вытекает из самого факта необходимости передачи опыта последующим поколениям с целью их выживания в мире и такой механизм присущ в той или иной форме всему живому на планете. Человеческие существа рождаются одними из самых плохо приспособленных для жизни в природе и необходимо достаточно долгое время и много усилий, чтобы они оказались способными продолжать жизнь, обеспечивая себя всем необходимым. В культурно оформленных практиках в человеческом обществе сложились устойчивые, существующие от века подходы концентрации опыта, его упаковке в определенные формы и дальнейшая трансляция по заданным схемам. Высшее образование, как оно представлено в современном мире, имеет уже достаточно долгую эволюционную историю и всегда этот социально-культурный институт играл особую роль в судьбах не только отдельного индивида, но и всей видовой популяции к которой принадлежал тот или иной человек [3].

При всем разнообразии целей, задач, средств и методов упаковки и передачи опыта у системы высшего образования всегда существовала определенная миссия – «колонизация» будущего. Высшее образование в идеальном виде всегда именно про будущее, которого еще нет, но которое подразумевается. Способность вида *homo sapiens* обсуждать реально отсутствующее и делать его присутствующим, это эволюционное преимущество, благодаря которому наш вид выжил и стал на планете тем, кем он стал [7]. Задачей научного анализа системы высшего образования как социального института всегда оставалась необходимость по возможности упредить неадекватные последствия тех или иных реформаторских действий, попробовать по возможности предвидеть наиболее вероятные пути реконструкции и из-

менения роли и статуса системы в целом в культурной матрице того или иного сообщества. Эта не простая задача решается различными методами, одним из которых является дифференциация учащихся на устойчивые страты, в локальных пространствах которых происходит преломление доминирующих трендов, рождение и умирание таких явлений, действия которых, несмотря на их малый размер, могут иметь серьезные последствия для всей системы.

Одной из главных функций системы образования всегда была и остается сейчас, селективная функция. Образование в представлении философов Нового времени это возрастание человека над самим собой, что требует усилия особого рода, творческого усилия по Бергсону [1]. Но помимо подразумеваемой задачи возрастания над самим собой в человеческих сообществах, которые сегодня представляют по меткому выражению М. Маклюэна «глобальную деревню» [5] в которой все взаимодействуют со всеми, образование несет в себе функцию разделения людей на подгруппы внутри конкретных сообществ. Еще у Платона в Книге IV «Государства» мы встречаем термин *thumos* (общий принцип «мужества» и «гнева», которые Платон располагает между разумной и неразумной частями души), этим термином автор стремится показать промежуточность, срединность топологического места человека в мире, распятого между природой и социумом. Это состояние индивида периодически становится центром внимания антропологов и философов, но важнейшее значение оно имеет и для современного состояния образования. Можно высказать гипотезу, что в современном состоянии человеческого сообщества как видовой популяции *homo sapiens*, расстояние между «разумной» (социальной) частью личности и «неразумной» (естественной) его частью достигла своего максимума. В современной системе образования данный раскол пролегает через личность практически каждого, кто включен в этот процесс. Эта ситуация достаточно точно зафиксирована в главном труде французского социолога конца XX века П. Бурдьё «Различение» [2]. Эта работа о социально-культурных дифференциациях в общественном устройстве важна для нас как некий маркер, отталкиваясь от которого мы можем понять суть происходящих сегодня в системе высшего образования процессах. Одним из различий, на которые указывает Бурдьё, оказывается различие устройства структуры личности становящегося в ходе обучения субъекта. Накапливая знания, умения, навыки, компетенции человек опровергает или, скорее, отвергает свои же собственные убеждения, присущие ему еще недавно в виде императивов. При этом следует учитывать что данная процедура направлена одновременно как в прошлое, зафиксированное в памяти индивида, так и в будущее, которое только предстоит сконструировать. Изменение личностной структуры часто довольно болезненный для индивида

процесс, особенно если он спровоцирован резким изменением стиля жизни.

Молодые люди, поступающие на первый курс университета, это особенно касается региональных вузов, попадают в ситуацию высокой степени неопределенности. Важно подчеркнуть, что в местах проживания, называемых малыми городами или поселками, высшее образование как институт до сих пор остается сакральным символом, свидетельствующим о высокой достижительной планке социального статуса человека. Поступить в вуз, закончить его, означает «оседлать» социальный лифт, поднимающий индивида из привычной обыденности на более высокий социальный этаж. Когда селективная функция образования работала достаточно жестко и возможности получения высшего образования были существенно ограничены, высокий престижный статус высшего образования оставался символическим капиталом по определению.

Изменение доступа к сакральному объекту в новейшей российской системе, появление платного образования, обезличенная процедура поступления в вуз через ЕГЭ, изменение структуры рынка рабочих мест и много другое, привели к размыванию престижа высшего образования, что, в свою очередь, самым существенным образом повлияло на отношение самих учащихся к освоению учебного материала. Внутри образовательного контента как целого появились крайне дифференцированные элементы знания, имеющие в глазах потребителей этого знания различный статус. Именно поэтому, поиск путей формирования основополагающих для целого знаний, становится сегодня актуальной задачей.

В советской модели высшего образования когнитивный, гностический аспект в триаде «знания», «умения», «навыки» был доминирующим, не зря отмечалась принципиальная направленность образовательной модели на фундаментальное содержание. По умолчанию считалось, что сам по себе «знаниевый» компонент обучения предполагает тот факт, что освоивший его студент самостоятельно сумеет им распорядиться. Смена образовательной парадигмы в новейшее время с когнитивного подхода к деятельности, когда доминирующим началом в образовании стало развитие умений и навыков, или, другими словами, компетенций, привело не просто к смещению акцентов с одного компонента обучения к другим, данное изменение привело к радикальному перестроению личности воспринимающего знания объекта. Современный студент оказался неспособным к трудной, методически выверенной работе по производству знаний, но научился добывать эти знания из внешних источников и успешно манипулировать ими.

Учитывая кардинально выросший поток информации самого разного толка, обрушивающийся на каждого человека, способность к быстрой дифференциации информации и ее структурирование в сжатые сроки, не оставляет воспринимающему

субъекту времени на детальное усвоение получаемого материала. Получаемое на учебных занятиях знание не закрепляется в сознании как устойчивое психологическое свойство. Современная психология склоняется к пониманию того факта, что когнитивное является производным от поведенческого, эта парадигма в настоящее время имеет много сторонников, но и много противников [6]. Если согласиться с данным подходом, то мы получаем студента, поведение которого определено сегодня высоким уровнем неопределенности, снижением горизонта планирования будущего и другими социальными факторами, через призму которых студент неявно определяет свое отношение непосредственно к знаниям. Возникает ситуация гётевского Фауста, поддавшегося на увещевания Мефистофеля и отринувшего предыдущий образ жизни, связанный с попытками глубокого проникновения в суть вещей в пользу пользования этими вещами. Данная проблема особенно остро стоит перед направлениями подготовки высшей школы, ориентированными на получение и конструирование фундаментальных знаний. Это явно отражается в структуре приема студентов на первый курс вуза, последние годы конкурс на естественнонаучные, инженерные и технические направления подготовки заметно ниже, чем на гуманитарные. Убеждение молодых людей и их родителей в том, что можно пользоваться готовыми, а не произведенными самостоятельно знаниями, используя широкие возможности сегодняшних технологий, ложно и иллюзорно, но устойчиво воспроизводится в головах сотен и тысяч людей.

Государство, как заказчик высококвалифицированных кадров, пытается своими методами переключить потоки движения молодых людей в необходимом, с его точки зрения, направлении, но радикально сломать господствующий тренд быстро не получается. Таким образом, центр тяжести в принятии решений о фундаментальной подготовке кадров в системе высшего образования перемещается непосредственно в сами вузы. Очевидно, что в решении данной проблемы нет и не может быть стандартных, проторенных путей. В силу указанного раскола личностного начала современных студентов, для исследователей и педагогов открывается окно возможностей, в пространстве которого необходимо отыскать и эксплицировать такие формы и методы, которые будут релевантны современной ситуации и, одновременно, окажутся способными привлечь к себе внимание тех студентов, которые потенциально готовы участвовать в реализации заявленных проектов. Для осуществления данного направления подготовки необходимо в первую очередь провести «негативную рекогносцировку» образовательного поля с целью фиксации познавательных барьеров, которые массово распространены в образовании и которые не позволяют совершать глубокое сущностное погружение в сложный учебный предмет. Понятно, что данный вопрос относится к числу «вечных» и практически не подда-

ется окончательному решению. Поэтому нами были выбраны для исследования наиболее типичные виды познавательных барьеров, через преодоление которых осуществлялась практическая деятельность по концентрации внимания студентов на ключевых вопросах обучения.

Известная максима гласит: человек узнает свои ограничения, только преодолевая их. Учитывая тот факт, что современные студенты оказались по сути потребителями привычного им «поверхностного» знания, сформированного наличием и широким распространением в жизни цифровых технологий, необходимо разорвать поток информации, уносящей молодых людей своей мощью и скоростью и не позволяющий им выскочить из него сознательно, необходимо поставить на пути этого потока своего рода плотину. В качестве плотины может быть использован методический прием создания «искусственного аффекта», когда привычные элементы знания представлены преподавателем в совершенно ином ракурсе. В средневековых университетах такой прием был обкатан и применялся достаточно часто. На одном из занятий студент получает задание доказать простую и очевидную теорему или постулат, а на следующее занятие получает задание доказать ложность доказанного им же ранее. Результатом такого подхода может стать как раз не преодоление познавательного барьера, а его искусственное конструирование, что, по сути, также есть определенная остановка, разрыв ритма и концентрация внимания на проблеме.

В статье нет задачи подробно описывать варианты воздействия педагога на познавательный процесс студентов, отметим, однако, что своевременная и точная диагностика возникающих в процессе обучения барьеров различного типа важный маркер педагогического мастерства вузовского преподавателя. Сами по себе барьеры в познавательной деятельности оказываются при таком подходе не проблемой, а благом, то есть пространством остановки и переформатирования личностных установок не только на конструирование фундаментальных знаний, но и на дальнейшее их применение в жизни.

В психологических экспериментах, проводившихся в 70-е годы во многих местах и отличавшихся длительностью, растянутой на десятилетия, было выяснено, что дети, способные отложить получение награды (конфета) до возвращения экспериментатора с тем, чтобы получить дополнительный бонус в виде второй конфеты, в целом оказались более успешными в жизни чем их сверстники, съедавшие свой приз сразу. Другими словами, те люди, которые способны не только реагировать на вызовы, но и самостоятельно производить действие, не только вести себя реактивно, но и активно, оказываются обладателями более глубоких и устойчивых знаний. Для нашей работы это важно подчеркнуть, потому что одним из самых сложных психологических барьеров в обретении фундаментальных знаний сегодня является

мода на определенный стиль жизни, в котором самоуглубление, сосредоточенное умозрение, относительно медленное получение желаемого результата в определенной степени является дискредитированным форматом поведения. Парадигма *hus ed nunc* (здесь и теперь) выводит «фундаментальщиков» за пределы господствующей в обществе поведенческой матрицы, что само по себе становится для них серьезным психологическим барьером при получении знаний. В такой ситуации требуется помощь со стороны преподавателя, который должен моделировать учебный процесс с учетом описанного факта. Студентам должно быть убедительно показано, что «накопительная» парадигма планирования жизненных успехов вполне конкурентоспособна с «достижительной» парадигмой. Только в этом случае будет подтверждена легитимность тех учащихся, кто не совсем вписывается в доминирующий ритм обучения.

Современное состояние общества принято называть потребительским, это во много справедливо. К культуре потребления относятся два противоположных подхода и оба они оказываются представленными в системе высшего образования: «культура знания», это такой стиль поведения, когда знание добывается через трансгрессию, через переход себя, своих границ и барьеров и «культура узнавания» которая характеризуется поиском знакомых предметов, материальных или духовных, через готовые формы которых осуществляется самоидентификация человека. Используя известную метафору можно сказать что кто-то, кто планирует свое будущее – строит ковчег, а другие готовятся использовать подручные плавсредства.

В современной модели образования «культура узнавания», сменившая «культуру знания» в массовом сознании, это скорее лишь эпизод в структуре становящегося общества. Именно поэтому внимание профессионального сообщества должна быть сосредоточено не только на сиюминутном, но и на более глубоких слоях устройства личности. При этом очевидно, что никакое прямое воздействие на личность в виде моральных призывов или дисциплинарных указаний не работает, дилемма «награда» – «наказание» не способствует эффективному переключению внимания учащихся в нужном преподавателю направлении. Только создание среды особого рода, насыщенной не явными, но важными элементами влияния способно сработать триггером создания установки на углубленное изучение вещей и сформировать у студентов устойчивый ресурс, обеспечивающий данную кропотливую работу.

Литература

1. Бергсон, Анри. Творческая эволюция. Материя и память. А. Бергсон., пер. с фр. – Мн.: Харвест, 1999. – 1408 с.
2. Бурдьё, Пьер. Пер. с фр.; общ. ред. и послесл. Н.А. Шматко. В 2-х т. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005.

3. Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.
4. Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2003. – 456 с.
5. Маклюэн М.Г. Понимание медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. – 5-е изд., испр. – М.: Кучково поле, 2018. – 464 с.
6. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.
7. Харари Ю.Н. Homo Deus. Краткая история будущего / Юваль Ной Харари; [пер. с англ. А. Андреева]. – М.: Синдбад, 2021. – 496 с.

PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN THE DEVELOPMENT OF FUNDAMENTAL KNOWLEDGE AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION

Ledovskikh I.A., Karpova I.V.

FGBOU VO «Pacific State University»

The article fixes the changes in the system of training qualified personnel associated with the transition from the old model to the new one. It is shown that the previous model of higher education differed from the current one by a fundamental shift in the emphasis of education. The priority of the gnostic, «knowledge» component in teaching allowed students to master deep layers of knowledge, the application of which in practice was considered the prerogative of the owners of knowledge themselves. The transition of the entire system to an activity-based, competence-based approach not only shifted the emphasis in the assimilation of an array of knowledge, but also gave rise to complex personal transformations of the cognizing subject. The sharply increased amount of information, the search for and fixing it in the mind, the ability to use this information adequately to the situation is an important sign of the times in the educational space of the university. At the same time, this approach largely leveled the independent work of students in the production of knowledge, in their fundamental processing and consolidation in the form of stable behavioral patterns. Overcoming this contradiction lies on the way of removing psychological barriers in students through modeling problem situations, the resolution of which requires students to fully engage their intellectual abilities. Situations of «break» in the flow of information lead to a change in personal attitudes to learning, making the process itself more in-depth and fundamental, which makes it possible to master knowledge of a higher order.

Keywords: Higher education. Functions of education. Fundamental knowledge. Activity approach. Competences.

References

1. Bergson, Henri. Creative evolution. Matter and memory. A. Bergson., trans. from fr. – Minsk: Harvest, 1999. – 1408 p.
2. Bourdieu, Pierre. Per. from French; total ed. and after. N.A. Shmatko. In 2 volumes – М.: Institute of Experimental Sociology; St. Petersburg: Aletheia, 2005.
3. Dobrenkov V.I., Nechaev V. Ya. Society and education. – М.: INFRA-M, 2003. – 381 p.
4. Zapesotsky A.S. Education: Philosophy, cultural studies, politics / A.S. Zapesotsky. – М.: Nauka, 2003. – 456 p.
5. McLuhan M.G. Understanding Media: Human External Extensions / per. from English. V. Nikolaev. – 5th ed., Rev. – М.: Kuchkovo field, 2018. – 464 p.
6. Popkov V.A., Korzhuev A.V. Theory and practice of higher professional education: Proc. allowance for the system of additional pedagogical education. – М.: Academic Project, 2004. – 432 p.
7. Harari Yu.N. Homo deus. A Brief History of the Future / Yuval Noah Harari; [per. from English A. Andreeva]. – М.: Sinbad, 2021. – 496 p.

Самооценка обучающихся начальной школы в контексте комплексной оценки качества образования в Китайской Народной Республике: внедрение и требования

Ли Наньнань,

аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
E-mail: nli@sfedu.ru

В статье представлен обзор исследований по проблеме развития самооценки обучающихся начальной школы в Китайской Народной Республике. Анализируются условия и средства развития самооценки младших школьников, формулируются рекомендации по развитию самооценки младших школьников, способности к самостоятельному выбору видов деятельности, умений самостоятельно планировать индивидуальные задания, вести записи результатов самооценки выполненных заданий, демонстрировать результаты самооценки и вступать в коммуникацию со сверстниками и учителем. Научная новизна исследования заключается в том, что обоснована необходимость развития самооценки обучающихся начальной школы в контексте комплексной оценки качества обучения как основы воспитания самостоятельности и ответственности школьника за результаты своей деятельности; дополнены определения понятий «самооценка младшего школьника», «комплексная оценка»; доказана значимость самооценки обучающихся в достижении образовательных результатов в контексте комплексной оценки качества образования в Китае. Результаты исследования представлены в виде теоретических подходов, научных понятий, педагогических условий развития самооценки младших школьников и рекомендаций учителям.

Ключевые слова: комплексная оценка, самооценка, обучающиеся китайской начальной школы, саморазвитие.

Актуальность исследования

Обусловлена принятием Государственным советом Китая в 2020 году документа «Общий план углубления реформы оценки образования в новую эпоху», в котором подчеркивается необходимость реформирования системы оценки китайских начальных школ для решения основных проблем в процессе оценки качества обучения обучающихся, что связано с обеспечением качества образования и воспитанием ответственности обучающихся за свое саморазвитие в процессе обучения [1]. На данном этапе основные проблемы, существующие в оценке качества обучения китайских школьников, связаны с тем, что чрезмерное внимание уделяется функциям отбора лучших обучающихся в школы, академической успеваемости, результатам экзаменов, а не методам оценки качества обучения, механизмам совершенствования системы оценки качества и развития младших школьников; игнорируются вопросы развития мотивации обучающихся к учебной деятельности, всестороннего развития детей и учета их индивидуальных особенностей [2, с. 3]. Основными участниками оценки качества обучения младших школьников выступают учителя, а родители и обучающейся не участвуют в оценке результатов обучения [3, с. 36]. Сложившиеся в образовательной практике методы оценки результатов обучения в школе препятствуют продвижению качественного образования в Китае. Происходящие в Китайской Народной Республике реформы образовательной и учебной программ направлены на изменение образовательной ситуации, сложившейся в практике начальной школы. Ученые и учителя актуализируют проблемы значимости оценки и самооценки обучающимися своих учебных результатов, критикуют необоснованную ориентацию на оценку качества образования только учителями, чрезмерно сосредоточившими внимание на баллах, на текущие учебные процессы и состояние учебных достижений младшими школьниками, что не позволяет создавать сильную образовательную китайскую державу и воспитывать подрастающее поколение как ее человеческий капитал [2, с. 4].

Основной путь изменения сложившейся практики оценки образовательных результатов обучающихся учеными и учителями школ видится в комплексной оценке результатов обучения; в активном участии школьников в самооценке различных видов деятельности (учебной и внеучебной); в формировании опыта, ведении записей процесса усвоения знаний и результатов деятель-

ности; в привлечении всех субъектов обучения к совместному обсуждению результатов обучения, к анализу и оценке состояния и динамики качества образования. В силу того, что значимость образования в Китае определяется в идеологическом контексте, требуется уточнение основных понятий данной проблемы, связанных с академическим уровнем оценки успеваемости и самооценки обучающимися качества своего обучения, влияющих на физическое и психическое здоровье младших школьников, на развитие их художественных способностей, на социальные практики коммуникации общения, на специфику индивидуального и всестороннего развития обучающихся [4, с. 36].

Значение самооценки обучающихся в развитии личности

В исследованиях ученые определили значение самооценки обучающихся в контексте комплексной оценки как личностное осмысление результатов учебной деятельности и эмоциональное отношение к ним, что определяет воспитание самостоятельности, ответственности, рефлексии младшего школьника [5, с. 34]. Некоторые ученые отметили, что самооценка обучающихся – это личное реалистичное объективное самописание, сформированное на основе реалистичных записей [6, с. 75]. Некоторые ученые предложили логику формирования самооценки обучающихся, начиная с процесса комплексной оценки в школе: «Реалистичные записи самооценки обучающихся процесса обучения; самооценка результатов в различных видах деятельности, их демонстрация и коммуникации о качестве самооценки; самооценка в семестровых отчётах; отбор и упорядочивание учебного материала и записей обучающихся соответственно самостоятельно разработанным обучающимся критериям самооценки; установление собственных точек роста» – все это звенья для достижения цели комплексной оценки качества образования и отражает новый статус обучающегося [7, с. 18]. Ученые едины во мнении, что самооценка обучающихся является эффективным методом оценки качества обучения в контексте комплексной оценки качества образования в целом. Цель самооценки состоит в том, чтобы в полной мере использовать субъектность обучающихся и способствовать развитию их саморефлексии, потребности к самообразованию и саморазвитию [8, с. 33].

На основе теоретического анализа исследований определено понятие «самооценка младшего школьника» как субъективный, личный оценочный взгляд обучающегося на окружающий мир, результаты своей деятельности и на себя, как часть комплексной оценки качества обучения. Самооценка является эффективным средством содействия личностному развитию обучающихся, воспитанию самостоятельности и ответственности за результаты своей деятельности. Самооценка обучающихся в комплексной оценке качества обучения утверждает позицию его субъектности

и значимости как зрелой личности. Уточнено понятие «комплексная оценка качества обучения» как образовательная практика и деятельность субъектов образования, основанная на самооценке обучающихся.

В ходе определения педагогических условий развития самооценки обучающихся китайских начальных школ в контексте комплексной оценки был установлен алгоритм педагогических действий, определяющих результативность развития самооценки младших школьников в контексте комплексной оценки качества обучения. В процессе осуществления комплексной оценки акценты смещаются на самооценку обучающегося и на предмет оценки, на развитие способностей обучающихся к самостоятельному развитию, на самосовершенствование учебных и социальных навыков школьников. Самооценка обучающегося приобретает особое значение в комплексной оценке и привлекает все больше внимания китайских исследователей [9, с. 33]. Сознательное и целенаправленное использование методов самооценки в комплексной оценке качества обучения способствует развитию у обучающихся компетенций саморефлексии и самосознания, чувства саморефлексии и способности к самооценке, что стимулирует младших школьников к саморазвитию [5, с. 38]. Для обеспечения субъективности оценки обучающихся, влияющей на их самооценку, учитель создает условия для разнообразной по содержанию учебной и внеучебной деятельности как среды саморазвития. Обучающиеся устанавливают в процессе обучения поэтапные цели для собственного роста; осуществляют реалистичные записи по результатам наблюдения и анализа своих действий; демонстрируют свои успехи и вступают в коммуникацию с учителем, сверстниками; создают отчёты по достигнутым результатам в семестре и конкретной деятельности; выражают свои чувства, отношения и самооценку, что является реальным путем к реализации комплексной оценки качества обучения и воспитанию самостоятельности младших школьников.

В комплексной оценке обучающийся становится незаменимым субъектом оценки, является первым ответственным лицом за самооценку качества обучения в процессе комплексной оценки. На основе теоретического анализа исследований установлены место самооценки обучающихся начальной школы в комплексной оценке качества обучения и особенности ее развития в системе соответствующих связей элементов данного процесса [3; 5; 10; 11]

1. Самооценка обучающегося при постановке целей

Комплексная оценка качества обучения – это процесс реализации самообразования обучающихся. Постановка конкретных и обоснованных целей в процессе комплексной оценки качества обучения является необходимым условием для реализации потребности обучающихся в самообразовании, основой и критерием для самооценки. Способность

обучающего поставить цель – это видение обучающимся своего будущего, который сопровождается самооценкой и рефлексией своего прошлого опыта. Анализируя и обобщая прошлый опыт, рефлексировав и оценивая текущее состояние своего развития, обучающиеся определяют свои сильные и слабые стороны, что позволяет им спроектировать разумные и обоснованные прогнозы и векторы своего развития на будущее. Процесс постановки целей – это первый шаг в развитии самооценки обучающихся.

Перед обучающимися начальной школы стоит задача поставить цели на семестр и на месяц, чтобы усилить преимущества личного ресурса в определённый временной отрезок обучения, исправить имеющиеся недостатки и повысить свою мотивацию к саморазвитию. Поэтапные цели, поставленные обучающимся, выступают вектором их самобразования и критериями для самооценки по мере достижения целей. Обучающиеся самостоятельно определяют направление своих действий для достижения образовательного результата, для саморазвития. Для того, что процесс саморазвития и самооценки был успешным, а мотивы устойчивыми, учитель оказывает помощь обучающимся начальной школы осознанию и следованию определённым закономерностям и требованиям при постановке целей.

Во-первых, субъектом постановки цели являются сами обучающиеся, которым родители могут оказывать соответствующую помощь, но не могут его заменить. Позиция родителей на данном этапе становления самооценки младшего школьника состоит в побуждении своих детей к воспоминанию и саморефлексии своего прошлого опыта, к поиску и оценке своих сильных и слабых сторон и на этой основе в помощи в постановке поэтапных целей.

Во-вторых, цели, поставленные обучающимся, должны соответствовать реальности, быть практичными и находиться в пределах собственной зоны ближайшего развития и ответственности. Если обучающиеся могут достичь своих целей в обучении упорным трудом, тогда этот успешный опыт укрепляет у них чувство самоэффективности, способствует появлению потребности достигать более высоких и далеких целей, активного саморазвития.

В-третьих, при постановке целей обучающиеся стремятся не только к хорошим академическим достижениям, но и сосредотачиваются на своем комплексном развитии, на освоении компетенций в вопросах нравственных отношений, художественно-эстетического развития, физического и психического здоровья, социальной практики и коммуникаций и т.п., это позволяет сформулировать тезис о том, что у младших школьников появляется потребность не только в самооценке, но и в достижении оптимального баланса между своими академическими и неакадемическими компетенциями.

В-четвертых, цели, поставленные обучающимся, должны соответствовать его возрастным осо-

бенностям. Отмечая взаимосвязь между конкретными и абстрактными представлениями, заданиями, навыками в обучении, между внешними проявлениями в поведении младшего школьника и внутренними его личностными качествами, мы обнаруживаем значительные различия в развитии компетенций, самооценки и уровня саморазвития обучающихся на этапе начальной школы в 1–2 классах, на этапе средней школы – в 3–4 классах и на этапе старшей школы – 5–6 класс. Обучающиеся младших классов (1–2 класс) только начинают осознавать свое поведение и его мотивы, но они еще не имеют четких представлений о своем психологическом развитии [10, с. 118]. Поэтому их самооценка в большей степени основывается на поверхностных конкретных внешних проявлениях поведения и в меньшей степени связана с глубинными абстрактными внутренними качествами личности. Цели, поставленные обучающимися младшей школы, в большей степени направлены на внешнее поведение, что обуславливает постановку цели обучения и их развитие самооценки. По мере взросления обучающиеся начинают уделять внимание своему внутреннему миру, содержание их самооценок постепенно переходит от внешнего конкретного поведения к более абстрактным внутренним духовно-нравственным качествам, к потребности развития компетенций в различных сферах и областях, цели семестра становятся обоснованными и направлены на перспективы собственного комплексного развития.

2. Самооценка обучающегося в объективных записях

Объективные записи обучающегося являются основой для проведения комплексной оценки качества обучения. Они в основном предназначены для самостоятельного сбора информации о личностном развитии обучающихся. Записи требуют от обучающегося навыков постоянно наблюдать и анализировать свой процесс развития, вести объективные записи, отмечая в них свое участие во всех видах деятельности (в школе и вне школы). Обучающиеся не только объективно описывают конкретные виды деятельности, но и выражают свое отношение к ним, свои чувства, оценивают свои качества, которые проявили в этих видах деятельности. Ценность записей заключается в том, что они является регулятором самооценки обучающихся и эффективным средством поощрения рефлексии обучающихся.

Записи своего восприятия окружающего мира и себя в нем обеспечивают платформу для развития обучающихся, т.к. затрагивает их глубокие чувства и нравственные качества, проявленные в деятельности. Прочтение и восприятие записей закрепляет развивающий эффект от деятельности благодаря переживанию заново собственных чувств, активной мыслительной деятельности, саморефлексии и самооценки. Самооценка в процессе создания объективных записей является записью восприятия обучающихся, основанной на фактах деятельности. Существуют три требо-

вания, на которые опираются обучающиеся при записи своих восприятий.

Во-первых, обеспечение объективности записей. Хотя запись восприятия – это субъективное мнение обучающихся о собственном поведении, отражает личный опыт, но базируются они на основе фактической информации о деятельности, в которой участвовал ученик. Обучающиеся должны объективно записывать основную информацию, такую как время, место проведения и тема деятельности, участие в ролевых играх, выполнение заданий и вознаграждение и т.д., Запись восприятия результатов деятельности осуществляется с акцентом на собственном поведении, чтобы найти обоснование своим действиям и отразить их в своих записях.

Во-вторых, проявление личности в записях. Запись своего восприятия – это проявление уникальной личности обучающихся. Различные виды деятельности, в которых участвуют обучающиеся, проявляют индивидуальные характеристики личности младшего школьника. Поскольку обучающиеся самостоятельно выбирают тему деятельности, то они испытывают от этого сильные эмоции, яркие впечатления, у них наблюдается высокий уровень мыслительной деятельности. В то же время в отношении одной и той же темы деятельности у обучающихся возникают разные чувства и особенности восприятия. Обучающиеся, сосредоточиваясь на записи своего опыта и чувств, раскрывают их с нескольких точек зрения, проявляют уникальные внутренние отношения, интересы, потребности, качества личности. По этим показателям учитель может обнаруживать динамику саморазвития личности и самооценки младшего школьника.

В-третьих, своевременность записи. Запись восприятия – это регулярная рефлексия и оценка обучающимся своего повседневного поведения и успеваемости. После того, как обучающиеся приняли участие в какой-либо деятельности, необходимо своевременно провести запись восприятия, закрепить свои собственные достижения и описать возникшие восприятия впечатления в процессе деятельности, отрефлексировать эффекты деятельности, что позволит избежать со временем забывания усвоенного учебного материала. Своевременная запись об участии в деятельности требует руководства со стороны учителя и помощи родителей, чтобы периодически напоминать обучающимся, когда нужно сделать запись и давать им для этого время.

3. Самооценка в деятельности по демонстрациям и коммуникациям

Обучающиеся взаимодействуют со сверстниками и вступают с ними в коммуникацию в процессе самооценки. Они изучают преимущество других своих сверстников и устраняют свои недостатки через коммуникацию. Обучающиеся регулярно демонстрируют свои доклады, созданные на основе объективных записей, которые отражают поэтап-

ную самооценку. Доклады и коммуникации общение со сверстниками предоставляют возможность обучающимся обобщить результаты определённого этапа самооценки, самостоятельно осознать и оценить их, скорректировать в процессе взаимодействия и коммуникации с другими. Цель регулярной деятельности по демонстрации презентации докладов, отчетов и коммуникациям осуществлению взаимодействия с другими учащимися вселяет веру. Данные виды деятельности создают чувство общности со сверстниками, среду сотрудничества, взаимопонимания и взаимопомощи. Учитель, понимая динамику развития обучающихся, может своевременно и эффективно сформулировать необходимые рекомендации, регулировать образовательную и воспитательную деятельность в соответствии с потребностями обучающихся.

Регулярная организация деятельности по демонстрациям и коммуникациям являются ключевой частью комплексной оценки качества обучения. После объективных записей следует регулярно организовывать деятельность по демонстрациям и коммуникациям, закреплять эффекты от объективных записей и взаимопонимания между сверстниками, учителями и обучающимися, помогать школьникам лучше понять себя и поощрять потребность учиться друг у друга и добиваться общего успеха. Деятельность по демонстрации отчетов и коммуникациям является механизмом развития диалога между различными субъектами оценки, создания свободной и гармоничной атмосферы оценочной деятельности в достижении личностных эффектов от оценки. В деятельности по демонстрациям и коммуникациям обучающиеся следует обратить внимание на следующие аспекты.

Во-первых, демонстрации и коммуникации обучающихся основываются на объективных фактах, не являются необоснованным преувеличением – это процесс самоконтроля и самореализации обучающихся. Обучающиеся становятся очевидцами деятельности каждого ученика в классе, демонстрируя свой успех свои достижения в деятельности и рефлексирова недостатки, младший школьник выступает примером, образцом для своих сверстников.

Во-вторых, обучение демонстрации среди своих сверстников необходимо. Самооценка младшего школьника в процессе демонстрации и коммуникации изменяет и самооценку обучающегося, который слушает и воспринимает самооценку другого. Младшие школьники учатся друг у друга и вместе добиваются них развивается индивидуальная и коллективная рефлексия. Саморефлексия обучающихся играет роль в воспитании детского коллектива, где коммуникация между сверстниками выступает значимым связующим звеном.

В-третьих, учителя обязаны своевременно давать отзывы на записи обучающихся, чтобы обеспечить эффективное руководство достижениями обучающихся. После деятельности по демонстра-

циям и коммуникациям, учителя дают свои отзывы и комментарии, чтобы поддержать чувство уверенности обучающихся в себе, вовремя скорректировать направление их усилий в достижении целей.

4. Самооценка в семестровых отчётах

В практике комплексной оценки качества обучения в школе семестровые отчёты обычно включают личную самооценку обучающихся, оценку учителя, оценку родителей и другие модули. Среди них самооценка обучающихся и описание его качественного развития за семестр – это итоговая самооценка, которая предоставляет обучающемуся возможность всесторонне поразмыслить о себе. Благодаря постановке целей на ранней стадии обучения, объективным записям, демонстрациям и коммуникациям обучающиеся создали цепочку подсказок для саморазвития в течение семестра. При самооценке в конце семестра обучающиеся последовательно систематизируют эти подсказки. Цель такой мыслительной деятельности состоит в том, чтобы оценить прошлый опыт, проверить наличие упущений и заполнить пробелы в обучении, прояснить и уточнить направление своих усилий в будущем.

Самостоятельная постановка целей, систематическое ведение объективных записей, презентация докладов на основе записей и взаимодействие с другими учащимися, представление и оценка отчётов в конце семестра – это полный цикл проведения самооценки обучающихся, определяющих качество образования обучающихся. Самооценка обучающихся в отчётах по семестру является не только завершающим этого полного цикла, но и основой для начала следующего цикла. Когда обучающиеся сформулируют общие цели нового семестра, самооценка обучающихся в прошлых семестровых отчётах станет основой для постановки целей нового семестра. В течение каждого полного цикла обучающиеся развивают и усиливают свои достижения, неуклонно реализуют более высокие ожидания и стремление. В семестровых отчётах суммативные оценки обучающихся соответствовать следующим требованиям.

Самооценка в семестровых отчётах должна основываться на объективных фактах и ежедневных объективных записях. Обучающиеся отражают накопленный опыт, тщательно его записывают, чтобы предоставить достаточные подсказки и доказательства для самооценки в семестровых отчётах.

Для обучающихся важно выявлять позитивную динамику своего развития и осуществить рефлексию слабых сторон и недостатков. Цель самооценки в семестровых отчётах – проанализировать и обобщить прошлый опыт, осуществить саморефлексию, обнаружить прогресс в развитии и устранить недостатки. Поэтому обучающиеся не только обращают внимание на свою академическую успеваемость, но и оценивают все аспекты своей личности, чтобы получить своевременную помощь от родителей, учителей и других значимых для них людей.

5. Помощь от других субъектов

Самооценка как средство оценки с сильной субъективностью имеет свои ограничения. Когда младший школьник осуществляет самооценку, он склонен к субъективным и односторонним оценкам, особенно физического и психологического развития, т.к. он не достиг зрелости, у него не сформировано стабильное самосознание, при проведении самооценки возникает потребность в поддержке со стороны других значимых людей. Обучающиеся начальной школы Китая находятся в возрасте от 7 лет до 12 лет, что является критическим периодом для быстрого физического и психологического развития детей [11, с. 79]. Обучающиеся начальной школы имеют свои собственные уникальные и отличительные особенности физического и психологического развития в разных классах, поэтому каждого субъекта оценки необходимо своевременно корректировать.

Осуществление самооценки обучающимися младших классов (1–2 класс) требует вмешательства и помощи учителей и родителей. Обучающиеся младших классов имеют низкий уровень развития самосознания. Они только начинают осознавать свое собственное внешнее поведение. Их самооценки зависят от отзывов других, осознание самооценки слабо и способность к самооценке низкая. Обучающимся младших классов труднее самостоятельно осуществлять самооценку. Они нуждаются в помощи учителя и родителей, которые сознательно направляют обучающихся на развитие привычки записывать, рефлексировать, приобретать навык самооценки с раннего возраста. Родители играют вспомогательную роль в развитии самооценки обучающихся младших классов, способности к самовыражению ограничена, поскольку не владеют компетенциями в вопросах развития самооценки своих детей. Под руководством и с помощью учителей постепенно и родители обучающихся приобретают опыт помощи детям в формировании их привычки записывать впечатления и рефлексировать их.

В средних и старших классах начальной школы (3–6 класс) обучающиеся достигают нового этапа физического и психического развития. Исследования показывают, что учащиеся третьего класса уже обладают способностью к самосознанию и самооценке [11, с. 83]. На основе накопленного опыта по созданию записей и проведению рефлексии обучающиеся средних и старших классов могут самостоятельно осуществлять самооценку своей деятельности и ее результатов, руководящая и вспомогательная роль учителей и родителей относительно ослаблена. Однако своевременная помощь и поддержка учителей и родителей повышает уровень самосознания и самооценки обучающихся.

Разнообразные виды деятельности являются основой для саморазвития обучающихся, в процессе чего они устанавливают поэтапные цели для самосовершенствования, ведут объективные записи, участвуют в демонстрациях и коммуника-

ции, представляют отчёты в конце семестра – все это активизирует рефлексию и самооценку обучающихся. Это есть реальный путь к комплексной оценке качества обучения и саморазвития обучающихся.

В ходе исследования были выявлены особенности развития самооценки обучающихся начальной школы в Китайской Народной Республике. В качестве таких особенностей самооценки младших школьников можно выделить следующие характеристики:

- самооценка китайских обучающихся начальной школы определяется степенью их активности в учебной деятельности;
- самооценка младших школьников в большей степени зависит от оценки учителя и родителя, может быть занижена или завышена под воздействием оценок взрослого;
- процесс развития самооценки обучающихся обусловлен владением способами сбора и анализа данных в процессе учебной деятельности, освоенными компетенциями, акцентуацией внимания к прошлому или актуальному опыту, его рефлексией;
- объективные записи обучающихся о достигнутых учебных и социальных результатах, выполненные с использованием соответствующих адекватных способов сбора данных о развитии комплексных компетенций обучающихся, определяют и развитие адекватной самооценки;
- сосредоточение внимания обучающихся на саморефлексии, как самосозерцании прошлых событий, достижений и процессе обобщения накопленного опыта (учебного и социального, коммуникативного) позволяет определить динамику развития самооценки и создает предпосылки для становления рефлексивной деятельности;
- самооценка ориентирует обучающихся на самостоятельное развитие, на воспитание нравственно-волевых качеств личности, чувства ответственности за качество результатов обучения.

Заключение

1. Эффективность развития самооценки младших школьников в контексте комплексной оценки качества обучения обеспечивается выбором научных подходов как разработке условий развития самооценки и рефлексии обучающихся на различных этапах деятельности. Деятельностный подход определил как процесс развития самооценки младших школьников в контексте комплексной оценки качества обучения в активных видах учебной и социальной деятельности; компетентностный подход актуализировал необходимость освоения самооценки обучающимися как значимой компетенции, которая поддерживается компетентными учителями и родителями.

2. В процессе исследования определено понятие «самооценка младшего школьника» как субъективный, личный оценочный взгляд на окружающий мир, результаты своей деятельности и на себя, выступающая значимой частью комплексной оценки качества обучения. Самооценка является эффективным средством содействия субъективному развитию обучающихся, воспитанию самостоятельности и ответственности за результаты своей деятельности. Самооценка обучающихся в комплексной оценке качества обучения утверждает позицию его субъектности и значимости, как зрелой личности.
3. Определены педагогические условия развития самооценки обучающихся китайских начальных школ в контексте комплексной оценки качества обучения: активное участие в различных видах деятельности; выбор деятельности по интересам; активность в систематическом и своевременном ведении записей и отчетов о своих достижениях, впечатлениях, чувствах, отношениях; демонстрации и коммуникации как среда создания детского коллектива и становления самооценок на примере своих сверстников; поддержка и поощрение учителями и родителями потребности в проявлении адекватной самооценки обучающимися в различных ситуациях и видах деятельности.
4. В ходе исследования выявлены следующие особенности развития самооценки младших школьников: самооценка обучающихся в начальной школе обусловлена его активностью в деятельности, зависит от оценок взрослых, от их поддержки, оценки сверстников стимулируют обучающегося к достижению более высоких результатов и др.
5. Для учителей начальной школы разработаны рекомендации к развитию самооценки обучающихся в контексте комплексной оценки качества обучения, связанные с позицией и оценкой учителя на различных этапах развития самооценки младших школьников.

Литература

1. Государственный совет Китая. «Общий план углубления реформы оценки образования в новую эпоху». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xhgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html. (Дата обращения 22.03.2021)
2. Панг Хай. Качественное образование / общее образование в Китае и будущее развитие // Преподавание исследований. – 2022. – № 02. – С. 1–9. (на китайском языке)
3. Сунь Цзюньмэй. Исследование самооценки обучающихся начальной школы в контексте комплексной оценки: дис... / Сунь Цзюньмэй; Университет Хэнань. – Кайфенг, 2022. – 128 С. (на китайском языке)

4. Ван Хунчжи, Ду Чжуан. Внутренняя логика самооценки обучающихся в комплексной оценке // Обучение и управление. – 2022. – № 25. – С. 36–38. (на китайском языке)
5. Ли Ли, Сунь Мин Хуан. Стратегия многомерного анализа и улучшения руководства по комплексной оценке для младших классов начальной школы // Ляонинское образование. – 2022. – № 12. – С. 34–39. (на китайском языке)
6. Динь Чинкин. Механизм самооценки процесса обучения обучающихся средних школ // Глобальная перспектива в области образования. – 2013. – № 09. – С. 75–86. (на китайском языке)
7. Лю Чжидзюнь, Чжан Хонгси. Оценка качества обычной старшей школы: статус, проблемы и перспективы // Курс · Учебные материалы · Метод обучения. – 2013. – № 01. – С. 18–23. (на китайском языке)
8. Чэнь Чжауай, Лю Чжиджун. Комплексная оценка субъективности старшеклассников при оценке обучающихся средней школы – основана на перспективах теории развития субъективности // Китайский образовательный журнал. – 2013. – № 10. – С. 33–37. (на китайском языке)
9. Хэ Юньфэн, Ху Цзянь. Функция и роль самооценки // Журнал социальных наук Хунаньского педагогического университета. – 2007. – № 05. – С. 33–42. (на китайском языке)
10. Ло Хуа Лин, Чжоу Сяофу, Дуань Цзятонг. Теоретическая основа исследований и практики комплексной оценки обучающихся в новую эпоху // Тезаурус научных исследований по инновациям и практическим методам обучения. – 2022. – № 02. – С. 118–122. (на китайском языке)
11. Лю Чжиянь, Сюй Бинь. О построении теоретической системы оценки современного образования в Китае // Китайская образовательная наука. – 2022. – № 02. – С. 79–87. (на китайском языке)

SELF-ESSMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF A COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA: IMPLEMENTATION AND REQUIREMENTS

Li Nannan

Southern Federal University

The article presents a review of research on the problem of developing self-essment of primary school students in the People's Republic of China. The conditions and means of developing the self-essment of primary school of students are analyzed, recommendations are

formulated on the development of the primary school of students self-esteem, the ability to independently choose activities, the ability to independently plan individual tasks, record the results of self-essment of completed tasks, demonstrate the results of self-esteem and enter into communication with peers and a teacher. The scientific novelty of the study is that the need to develop the self-essment of primary school students in the context of a comprehensive assessment of the quality of learning, as the basis for the education of an independent and responsible schoolchild for the results of their activities; The definitions of the concepts of "self-esteem of primary school students", "comprehensive essment" are supplemented; The significance of the self-essment of students in achieving educational results in the context of a comprehensive assessment of the quality of education in China has been proved. The results of the study are presented in the form of theoretical approaches, scientific concepts, pedagogical conditions for the development of self-essment of primary school students and recommendations to teachers.

Keywords: comprehensive essment, self-essment, Chinese primary school of students, self-development.

References

1. The State Council of the Central Committee of the Communist Party of China. (The Overall Plan for Deepening the Reform of Education Evaluation in the New Era). [Electronic resource]. Access mode: <http://edu.people.com.cn/n1/2016/0914/c1053-28714231.html>. (Accessed 2021.03.22.)
2. Pang Haishao. The practical history and future development of quality education /general education in China. Teaching and research, 2022, No. 02, pp. 1–9. (in Chinese)
3. Sun Junmei. Research on self-essment of primary school students in the context of comprehensive quality evaluation. Henan University, 2022. 128 P. (in Chinese)
4. Wang Hongxi, Du Zhuoyang. Comprehensive quality evaluation The inner logic of self-essment of middle school students. Teaching and management. 2022, No. 25, pp. 36–38. (in Chinese)
5. Li Li, Sun Mingjuan. Multidimensional analysis and improvement strategies of the comprehensive quality evaluation manual for the lower grades of primary school. Liaoning Education. 2022, No. 12, pp. 34–39. (in Chinese)
6. Ding Nianjin. Discussion on the self-essment mechanism of the learning process of middle school students. Global Education Outlook. 2013, No. 09, pp. 75–86. (in Chinese)
7. Liu Zhijun, Zhang Hongxia. Comprehensive quality evaluation of ordinary high school students: status, problems and prospects. Curriculum·Teaching materials· Teaching method. 2013, No. 01, pp.18–23. (in Chinese)
8. Chen Zhaohui, Liu Zhijun. The comprehensive quality evaluation of high school students' subjectivity in the evaluation of middle school students – Based on the perspective of subjectivity development theory. Chinese Journal of Education. 2013, No. 10, pp. 33–37. (in Chinese)
9. He Yunfeng, Hu Jian. The function and function of self-essment. Journal of Social Sciences of Hunan Normal University.2013, No. 05, pp. 33–42. (in Chinese)
10. Luo Hualing, Zhou Xiaogang, Duan Jiatong. An analysis of the theoretical basis of the research and practice of comprehensive quality evaluation of students in the new era. Collection of Papers on Teaching Method Innovation and Practical Scientific Research and Academic Inquiry. 2022, No. 02, pp. 118–122. (in Chinese)
11. Liu Zhijun, Xu Bin. On the construction of our country's modern educational evaluation theory system.Chinese educational Science. 2022, No. 02, pp. 79–87. (in Chinese)

Организационно-педагогические условия прохождения производственных практик будущих железнодорожников

Мельникова Марина Андреевна,

соискатель, отделение ОПЭС, Читинский техникум железнодорожного транспорта
E-mail: melnikova.m.a@rambler.ru,

Минеев Николай Владимирович

аспирант, отделение ОПЭС, Читинский техникум железнодорожного транспорта
E-mail: nikolajmineev39@gmail.com

Корякина Ирина Викторовна,

канд. пед. наук, кафедра СЖД, Приморский институт железнодорожного транспорта,
E-mail: koryakina@primizt.ru

В данной статье рассматривался вопрос прохождения производственных практик обучающимися железнодорожной отрасли, ее положительные и отрицательные стороны. Исследования: порядок формирования профессиональных компетенций, знаний и умений, получение практического опыта как в образовательной организации, так и на предприятиях железнодорожного транспорта; требования профессиональной деятельности. Проведена апробация, оценка и анализ прохождения производственных практик с выделением этапов. Осуществлен анализ отзывов работодателя о работе обучающихся–практикантов на реальных рабочих местах в процессе прохождения практик, проводилось анкетирование наставников от предприятий. В исследовании, которое состояло из пяти этапов принимали участие 320 обучающихся и 6 руководителей практики. Осуществлялась организация мероприятия, конференции и совещания, при которых обучающиеся и профессиональные наставники собирались для обсуждения различных вопросов.

Ключевые слова: квалифицированный специалист, железнодорожная отрасль, производственная практика.

Работнику ОАО РЖД нового поколения для эффективной и безопасной работы на железнодорожном транспорте, в том числе при нестандартных и аварийных ситуациях необходимо овладеть соответствующими компетенциями. Профессиональные навыки имеют решающие значения для перехода техника–специалиста в квалифицированного специалиста железнодорожной отрасли. Выпускники техникума со сформированными общими и профессиональными компетенциями, и профессиональными знаниями, умениями и практическим опытом будут быстрее продвигаться по карьерной лестнице, а также достигать высокого профессионального роста [1].

Прохождение практик на реальных рабочих местах предприятий ОАО РЖД, но без закрепления профессиональных наставников с опытом работы не менее 3 лет за обучающимися, позволило сделать вывод, о том, что зачастую формируются профессиональные компетенции не в полном объеме. Руководители практик закрепленные приказом от техникума формируют профессиональные компетенции в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом на теоретических и практических занятиях в образовательной организации с использованием имитационных тренажеров приемосдатчика груза и багажа, ДСП/ДНЦ, макета пульта табло дежурного по станции.

На основании выявленного вывода возникает необходимость тесного взаимодействия с руководителями профессиональных наставников предприятий ОАО РЖД при заключении договоров в рамках прохождения практик в соответствии с календарным учебным планом [2].

При этом формирование профессиональных компетенций будет выполнено в полном объеме в соответствии Федеральным государственным образовательным стандартом по специальности 23.02.01 Организация перевозок и управления на транспорте (по видам) [3].

Производственная практика обладает значительным потенциалом подготовки высококвалифицированного специалиста железнодорожной отрасли.

Производственная практика с закрепленными профессиональными наставниками предлагает обучающимся широкий спектр выполнения заданий безопасными методами и приемами непосредственно на реальных рабочих местах предприятий ОАО РЖД, как в нормальных условиях, так и в нестандартных и аварийных ситуациях с использованием теоретических знаний, полученных на занятиях в образовательной организации. При про-

хождении производственной практики на реальных рабочих местах предприятия- обучающийся приобретает практические навыки на оборудовании с использованием программного обеспечения ОАО РЖД.

И так актуально выявленные проблемы выпускника техникума высококвалифицированного специалиста нового поколения, определяются современными требованиями профессиональной деятельности железнодорожной отрасли, характеризующимися профессиональными навыками, знаниями, умениями и значимостью качественно прохождения производственных практик.

Целью работы является апробация прохождения производственной практики, как фактора выпуска из образовательной организации высококвалифицированного специалиста железнодорожной отрасли.

В данной работе использованы методы анализа и синтеза педагогической и психологической литературы в аспектах изучаемой проблемы, а также педагогическое наблюдение и анализ результатов формирования профессиональных компетенций будущих высококвалифицированных специалистов железнодорожной отрасли.

В работе приняли участие обучающиеся Читинского техникума железнодорожного транспорта третьего курса в количестве 320 человек, 6 руководителей производственной практики, закрепленных приказом от техникума и 10 профессиональных опытных наставников от предприятий ОАО РЖД.

Результатами работы является качественное формирование профессиональных компетенций, которые в свою очередь представляют подготовку высококвалифицированных специалистов железнодорожной отрасли.

Практические навыки и теоретическое обучение представим совокупностью контекстов прохождения производственной практики, которая является основой формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Первый этап состоит из рассмотрения формирования профессиональных компетенций, заключающаяся в том, что обучающиеся в процессе прохождения производственных практик необходимо наблюдать. Визуальное обучение является наиболее эффективным способом формирования профессиональных навыков, так как на практике обучающиеся воспринимают производственные ситуации не сразу и при получении большого количества информации после завершения практики информация может быть потеряна. Для того, чтобы этого не случилось, обучающимся предлагалось использовать видеofilмы, которые являются простым способом, но очень эффективным фактором запоминания.

Второй этап заключается в сборе отзывов работодателя о работе обучающихся-практикантов в период прохождения практики. Очень важны отзывы как с отрицательной, так и с положительной стороны, всегда нацеленные на помощь в разви-

тии доверия и сотрудничества между работодателем и обучающимся-практикантом, проходящим производственную практику непосредственно на реальных рабочих местах предприятий ОАО РЖД. В тандеме с профессиональными опытными наставниками в рамках производственной практики создается система обратной связи, которая способствует не только конструктивной критике теоретического уровня подготовки обучающегося-практиканта, а также учитывается вклад всех работников ОАО РЖД в формировании базы отзывов обучающихся-практикантов. При апробации данного этапа реализовывалось множество способов обратной связи, при этом самым эффективным способом оказались тесты, так как самый достоверный способ сбора данной информации и отзывов работодателей предприятий ОАО РЖД по всем вопросам прохождения производственных практик обучающимися техникума начиная с соблюдения охраны труда и техники безопасности на предприятиях до процесса самостоятельной работы, под присмотром наставника. Каждый наставник-предприятия ОАО РЖД по практики тратил не более 10 минут для того, чтобы ответить на несколько вопросов о обучающемся-практиканте. Для того чтобы сделать ответы наиболее честными, мы делали это анонимно, не раскрывая личность. Собирая отрицательные и положительные отзывы о обучающихся-практикантах, о степени формирования профессиональных компетенций, мы своевременно регулировали процесс прохождения производственных практик, исходя из полученных результатов наставников и других работников ОАО РЖД.

Третий этап заключается в формировании внимания, который реализуется в процессе прохождения производственных практик и направлен на развитие профессионального внимания и выполнения поставленных производственных задач. С данным этапом возникали трудности, так как многие обучающиеся путали понимание между четкими исполнением заданий в соответствии с инструкциями, распоряжениями и внимательным выполнением задания. Обучающимся предлагалось пользоваться инструкциями для эффективного и правильного выполнения задания, а также быть внимательными и делать вывод по выполненной работе.

Четвертый этап для развития профессиональной культуры в рамках производственной практики – это развитие уверенности при выборе будущей профессии. Идея данного этапа заключалась в обеспечении двухсторонней связи между обучающимися и наставниками практик от предприятий ОАО РЖД. Данный этап является самой важной частью эффективного профессионального общения. Данные совещания происходили между обучающимися и наставниками, были короткими и ограниченными во времени и поэтому обучающимся предлагалось излагать решения профессиональных задач четко и грамотно.

Пятый этап заключается в создании индивидуальных заданий при прохождении производ-

ственных практик обучающимися. Индивидуальные задания для прохождения производственных практик – это очень удобный визуальный способ, который помогает обучающемуся и наставнику практики от предприятий ОАО РЖД подробно расписать все задания при прохождении практики, определить конкретный регламент профессиональных действий в соответствии с документами и инструкциями ОАО РЖД с профессиональной стороны, что будет способствовать формированию профессиональных компетенций в полном объеме.

Итак, перечисленные этапы, влияющие на эффективность формирования профессиональных компетенций при прохождении производственных практик, приоритетны для выпуска высококвалифицированных специалистов железнодорожной отрасли.

В рамках прохождения производственных практик непосредственно на реальных рабочих местах предприятий ОАО РЖД также были организованы мероприятия и совещания, при которых обучающиеся и профессиональные наставники собирались для обсуждения различных вопросов по прохождению и организации производственных практик. Кроме того, обсуждалась специфика производственных ситуаций.

Итак, обучающимся проходящими производственные практики, необходимо выполнять производственные задания в соответствии с прописанными этапами. Для улучшения этого процесса разрабатываются индивидуальные задания, которые включают в себя производственные ситуации и задачи.

Таки образом, в ходе выполненной работы зафиксированы проблемы при прохождении производственных практик: недостаточное взаимодействие образовательной организации и предприятий ОАО РЖД.

Предложены этапы прохождения производственных практик непосредственно на реальных рабочих местах с использованием визуализации, сбора отзывов работодателя, формирования внимания обучающихся, развития профессиональной культуры и разработки индивидуальных заданий, которые обеспечивают формирование профессиональных компетенций в полном объеме, при получении теоретических знаний непосредственно в образовательной организации, а практических навыков на реальных рабочих местах предприятий ОАО РЖД. Предлагаемые этапы прохождения производственных практик позволяют выстраивать процесс профессионального развития и ка-

рьерного роста будущего выпускника специалиста–техника железнодорожной отрасли нового поколения.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон [принят Гос. Думой 29.12.2012]
2. Программа взаимодействия ОАО «РЖД» с университетскими комплексами железнодорожного транспорта до 2025 года: утверждённая генеральным директором – председателем правления ОАО «РЖД» О.В. Белозеров от 22.01.2020 г. № 58
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации приказ от 22 апреля 2014 года № 376 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта по специальности среднего профессионального образования 23.02.01 Организация перевозок и управления на транспорте (по видам)»

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTERNSHIPS OF FUTURE RAILWAY WORKERS

Melnikova M.A., Mineev N.V., Koryakina I.V.

Chita College of Railway Transport, Primorsky Institute of Railway Transport

This article considered the issue of the passage of industrial practices by students of the railway industry, its positive and negative sides. The following are investigated: the procedure for the formation of professional competencies, knowledge and skills, obtaining practical experience both in an educational organization and at railway transport enterprises; the requirements of professional activity. Approbation, evaluation and analysis of the passage of production practices with the allocation of stages were carried out. The analysis of the employer's feedback on the work of trainee trainees at real workplaces in the course of internships was carried out, a questionnaire of mentors from enterprises was conducted. 320 students and 6 practice managers took part in the study, which consisted of five stages. The organization of events, conferences and meetings was carried out, during which students and professional mentors gathered to discuss various issues.

Keywords: qualified specialist, railway industry, industrial practice.

References

1. About education in the Russian Federation: Feder. the law [adopted by the State Duma on 29.12.2012]
2. The program of interaction of JSC "Russian Railways" with university complexes of railway transport until 2025: approved by the General Director – Chairman of the Board of JSC "Russian Railways" O.V. Belozerov dated 22.01.2020 No. 58
3. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation Order No. 376 dated April 22, 2014 «On approval of the Federal State Educational Standard in the specialty of secondary vocational education 23.02.01 Organization of transportation and transport management (by type)».

Волонтерская деятельность как средство формирования экологической этики юных спортсменов

Фортова Любовь Константиновна,

доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (ВлГУ), заслуженный работник высшей школы РФ
E-mail: flk33@mail.ru

Наумов Иван Павлович,

аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (ВлГУ)
E-mail: ivan.naum2017@yandex.ru

Наумова Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор кафедры психологии Ковровской государственной академии им. В.А. Дегтярева
E-mail: nnaumova@list.ru

Статья посвящена обоснованию необходимости присвоения идеалов экологической этики молодыми спортсменами. В качестве основного инструмента формирования экологической этики рассматривается волонтерская деятельность в особо охраняемых природных территориях. В качестве экспериментальной выбрана группа молодых волейболисток 12–14 лет. Была разработана программа волонтерских акций в национальном парке «Мещера», включающая наряду с природоохранной деятельностью участие спортсменок в исследовательской деятельности по разработке новых туристских маршрутов и маршрутов экологических троп, в проведении экологических лагерей в качестве вожатых-кураторов и инструкторов по физической подготовке. Показано, что в результате участия в волонтерской деятельности на территории национального парка происходят изменения в структуре личности молодых спортсменок. Увеличивается объем знаний по общей экологии и экологии человека, природа и здоровый образ жизни рассматриваются личностью как базовые ценности, начинают преобладать эстетические, когнитивные и этические мотивы взаимодействия с природным окружением.

Ключевые слова: молодые спортсмены, экологическая этика, волонтерская деятельность, особо охраняемые территории, национальный парк.

Экологическая этика сравнительно модой раздел прикладной этики, возникший в результате осознания последствий глобального противостояния природы, общества и человека возникла в середине XIX начале XX века. Теоретические основы экологической этики закладывались в середине XIX – начале XX века в трудах Г. Торо, Р. Эмерсона, А. Швейцера, О. Леопольда, философских поисках русских космистов. В работах В.И. Вернадского впервые прозвучала мысль о том, что человек – это часть биосферы и должен в своей деятельности руководствоваться законами и ограничениями этой глобальной экосистемы. Основная задача экологической этики видится учеными и философами в преодолении антропоцентрических установок индустриального и постиндустриального мира, формировании экоцентрической системы ценностей, разработке широкого спектра непрагматических способов взаимодействия с природой, принятие широкими слоями общества идей разумного аскетизма и ответственности за все живое [1,2,6].

Одной из самых действенных технологий воспитания экологической этики ученые считают волонтерскую деятельность, при этом отмечается, что наиболее оптимальные условия для осуществления разнообразных волонтерских акций предоставляются администрациями особо охраняемых природных территорий (ООПТ) [3,5,7]. Волонтерская деятельность может быть очень разноплановой, это и участие в природоохранной и научной работе, проводимой на территории ООПТ, помощь в создании новых объектов туристской инфраструктуры, а также оказание безвозмездных образовательных услуг по экологическому просвещению и образованию населения, в том числе в экологических лагерях и экспедициях.

Очень важной задачей представляется развитие экологической этики у наиболее активных групп молодежи, способных служить нравственными образцами для своих сверстников. К таким лидерам формирования общественного мнения и этических норм относятся в первую очередь молодые спортсмены. Принятие экологической этики позволяет юным спортсменам разделять идеалы здорового образа жизни, стремиться не только к развитию своего внутреннего мира в триединстве тела, души и духа, но и к гармонизации взаимоотношений с социальным и природным окружением, осознанию своего биосферно-ноосферного предназначения. Участие спортсменов-подростков в волонтерской деятельности экологической направленности способствует удовлетворению их потребностей в высоких физических нагрузках, заряжает позитивными эмоциями, повышается са-

мооценка. Особенно важна волонтерская работа в ООПТ для спортсменов-«командников», посильный вклад в спасение природы осознается участниками как важная миссия. «общее дело», которое служит в том числе и для сплочения команды.

Исследование влияния систематической волонтерской деятельности на формирование экологической этики юных спортсменов проводилось в 2022 году среди воспитанников спортивной школы спортивного комплекса «Молодежный» города Коврова Владимирской области, занимающихся в отделении волейбол. В качестве экспериментальной была выбрана группа начальной подготовки, включающая 16 девушек 13–14 лет. Проведенные беседы и тестирование спортсменок выявил низкий уровень экологических знаний и представлений. Исследования ценностных ориентаций волейболисток, проведенное по методике Рокича, показало, что природа как ценность не входит в число десяти значимых ценностей ни у одной из тестируемых девушек. В тоже время здоровый образ жизни ранжировался в тройке ведущих ценностей только у 23% опрошенных спортсменок. Согласно методике диагностики мотивации взаимоотношений с природой (экосистемами, отдельными компонентами экосистем), разработанной В.А. Ясвином [8], у юных спортсменок преобладает прагматический тип взаимоотношений (87% опрошенных), т.е. большинство опрошенных воспринимает природу и ее отдельные компоненты с точки зрения ее пользы. У 4% присутствует когнитивный аспект, им интересно именно наблюдение и исследование, но только на аутоэкологическом уровне, и в качестве объекта наблюдений они рассматривают прежде всего самих себя. У остальных спортсменок наиболее ярко выражен эстетический тип взаимоотношений с природными объектами, что, по мнению психологов, свойственно для этого возраста.

Для развития экологической этики девушек в экспериментальной группе была разработана программа, включающая кроме небольшого теоретического курса по экологии человека сезонную волонтерскую деятельность в национальном парке «Мещера», находящемся на территории Владимирской области. Программа создавалась совместно с администрацией национального парка при участии ученых Ковровской государственной технологической академии им. В.А. Дегтярева. Исследования начались в сентябре 2019 года, но были прерваны на полтора года в связи с пандемией ковид и были продолжены весной 2021 года.

Первый выезд состоялся в конце сентября 2019 года на территорию Уршельского участка национального парка «Мещера». Юные спортсменки приняли участие в очистке леса от валежника и бытового мусора, им также была организована экскурсионная программа по территории национального парка с посещением его визит-центра, музея «Русское подворье» и экологической тропы «лесной мир Мещеры».

Вторая волонтерская акция состоялась весной 2021 года, молодые спортсменки приняли участие

в посадке леса в Уршельском участковом лесничестве (было высажено около 1200 молодых сосен на площади 0,7 га), кроме того они посетили экологическую тропу «Дорога к храму» в окрестностях погоста Эрлекс. Летом того же года девушки экспериментальной группы принимали участие в очистке рекреационных площадок национального парка от бытового («следов туристской деятельности») мусора.

В первую неделю 2022 года был организован эколого-волонтерский лагерь, в составе волонтерской группы приняло участие 14 спортсменок из экспериментальной группы. Палаточный лагерь размещался на хорошо оборудованной рекреационной стоянке на правом берегу реки Бужи близ впадения в нее реки Польш. Волонтерская деятельность молодых спортсменок включала три аспекта: они принимали участие в собственно волонтерской деятельности, в исследовательской мониторинговой работе и в реализации образовательно-воспитательной работы лагеря в качестве инструкторов по физической подготовке. Главная цель исследовательской работы лагеря, сформулированная администрацией национального парка, состояла в разработке новых туристских маршрутов и проектов экологических троп по территории данной ООПТ. При непосредственном участии юных спортсменов был разработан маршрут анимационной экологической тропы в окрестностях деревни Ягодино, о чем ими был сделан доклад на заключительной научной конференции. Молодые спортсменки также принимали участие в образовательных двухнедельных программах лагеря, прослушали курс лекций по общей экологии, «проживали» эколого-этические педагогические мастерские.

В результате трех лет постоянной эколого-воспитательной работы наблюдались значительные изменения в структуре личностей молодых спортсменов. Повторное тестирование экспериментальной группы показало, что повысился уровень знаний по общей экологии и экологии человека (средняя оценка – 4,1 балла по пятибалльной шкале, при этом резко возрос интерес к экологическим проблемам и природоохранному делу. Все участники эксперимента выразили желание продолжить волонтерскую деятельность в национальном парке, а также оказать посильную помощь и другим особо охраняемым природным территориям области. Исследование по методике М. Рокича показало, что природа попадает в число пяти главных ценностей у 82% опрошенных. Ценность здорового образа жизни переместилась на вторую-третью позицию у 64% опрошенных. Изменились и мотивы взаимодействия с природой. Наряду с эстетическими установками (преобладающими у 27% опрошенных) стали преобладать когнитивные (32% респондентов) и этические установки (36%), т.е. природа стала восприниматься спортсменками как объект изучения и деятельностной заботы. Беседы, проведенные с молодыми спортсменками показали, что девушки понимают, что целью взаимодействия с природой

дой является удовлетворение актуальных разумных потребностей не только человека, но и всего природного сообщества, экосистемы в целом, при этом моральный императив дополняется экологическим, в своей деятельности необходимо предвидеть возможные последствия для природных комплексов и их отдельных компонентов и стараться их минимизировать. Все участники эксперимента считают, что получили знания и практический опыт, который поможет им в дальнейшем участвовать в решении экологических проблем в своем городе и в своем регионе. Такой витагенный опыт, по мнению ученых, является фундаментом становления экологической личности [3,4,8].

Наши наблюдения показали, что регулярные сезонные волонтерские рейды активизируют натуралистические навыки подростков, участвующих в эксперименте, при этом кроме знаниевой составляющей экологического сознания происходит развитие ценностно-нормативного, деятельностного, чувственно-волевого и морально-нравственного компонентов личности, т.е. формируется целостное экологическое мировоззрение, необходимое для становления экологической этики.

Литература

1. Губанов Н. Н., Губанов Н.И., Черемных Л.Г., Доценко М.Ю. Биоэтика и экологическая этика в современном обществе // Гуманитарный вестник. 2021. № 4 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bioetika-i-ekologicheskaya-etika-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 07.03.2023).
2. Дараган Н.Д. Гуманизм и экологическая этика // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizm-i-ekologicheskaya-etika> (дата обращения: 07.03.2023).
3. Лузина И. И., Елисеев Ю.Ю. Экологическая этика и региональные экологические проблемы: междисциплинарный аспект // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-etika-i-regionalnye-ekologicheskije-problemy-mezhdistsiplinarnyy-aspekt> (дата обращения: 07.03.2023).
4. Мантатов В. В., Мантатова Л.В. Экологическая этика как философский проект жизни // Вестник БГУ. 2015. № S14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-etika-kak-filosofskiy-proekt-zhizni> (дата обращения: 07.03.2023).
5. Пилушенко А. В., Шишкина А.А. Социальное здоровье личности в ракурсе экологической этики // Манускрипт. 2017. № 7 (81). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-zdorovie-lichnosti-v-rakurse-ekologicheskoy-etiki> (дата обращения: 07.03.2023).
6. Слепян Э.И. Экологическая деятельность и экологическая этика: категории, требования, условия // Биосфера. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-deyatelnost>

i-ekologicheskaya-etika-kategorii-trebovaniya-usloviya (дата обращения: 07.03.2023).

7. Фельдман А.Б. Альтруистическая составляющая экологической этики // Теория и практика общественного развития. 2015. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/altruisticheskaya-sostavlyayuschaya-ekologicheskoy-etiki> (дата обращения: 07.03.2023).
8. Ясвин В.А. «Психология отношения к природе». – М.: Смысл, 2000. –456 с.

VOLUNTEER ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING THE ENVIRONMENTAL ETHICS OF YOUNG ATHLETES

Fortova L.K., Naumov I.P., Naumova N.N.

Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov (VISU); Kovrov State Academy named after V. A. Degtyarev

The article is devoted to substantiating the need for young athletes to assign the ideals of environmental ethics. Volunteer activity in specially protected natural territories is considered as the main tool for the formation of environmental ethics. A group of young volleyball players aged 12–14 was selected as an experimental group. A program of volunteer actions was developed in the Meschera National Park, which includes, along with environmental protection activities, the participation of athletes in research activities to develop new tourist routes and routes of ecological trails, in conducting environmental camps as counselors-curators and physical training instructors. It is shown that as a result of participation in volunteer activities on the territory of the national Park, changes occur in the personality structure of young athletes. The volume of knowledge on general ecology and human ecology is increasing, nature and a healthy lifestyle are considered by the individual as basic values, aesthetic, cognitive and ethical motives for interaction with the natural environment begin to prevail.

Keywords: young athletes, environmental ethics, volunteer activity, specially protected areas, national park.

References

1. Gubanov N. N., Gubanov N.I., Cheremnykh L.G., Dotsenko M. Yu. Bioethics and environmental ethics in modern society // Humanitarian Bulletin. 2021. No.4 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bioetika-i-ekologicheskaya-etika-v-sovremennom-obschestve> (date of address: 07.03.2023).
2. Daragan N.D. Humanism and environmental ethics // Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. 2015. No.2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizm-i-ekologicheskaya-etika> (accessed: 07.03.2023).
3. Luzina I. I., Eliseev Yu. Yu. Ecological ethics and regional ecological problems: interdisciplinary aspect // Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2018. No.4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-etika-i-regionalnye-ekologicheskije-problemy-mezhdistsiplinarnyy-aspekt> (date of reference: 07.03.2023).
4. Mantatov V. V., Mantatova L.V. Ecological ethics as a philosophical project of life // Bulletin of BSU. 2015. No.S14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-etika-kak-filosofskiy-proekt-zhizni> (accessed: 07.03.2023).
5. Pilyushenko A.V., Shishkina A.A. Social health of the individual in the perspective of environmental ethics // Manuscript. 2017. No. 7 (81). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-zdorovie-lichnosti-v-rakurse-ekologicheskoy-etiki> (date of reference: 07.03.2023).
6. Slepyan E.I. Ecological activity and ecological ethics: categories, requirements, conditions // Biosphere. 2018. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskaya-deyatelnost-i-ekologicheskaya-etika-kategorii-trebovaniya-usloviya> (accessed: 07.03.2023).
7. Feldman A.B. The altruistic component of environmental ethics // Theory and practice of social development. 2015. No.6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/altruisticheskaya-sostavlyayuschaya-ekologicheskoy-etiki> (date of reference: 07.03.2023).
8. Yasvin V.A. "Psychology of attitude to nature". – М.: Sense, 2000. –456 p.

Реализация педагогического потенциала фольклорных праздников при формировании общекультурных компетенций младших школьников: на примере народного календаря народа ханты

Новьюхова Галина Борисовна,

научный сотрудник, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок

E-mail: Novyukhova.galya@mail.ru

В статье рассматриваются фольклорные праздники в соответствии с традиционными календарными праздниками народа ханты. Как правило, они приурочены к каким-либо датам народного календаря. В хантыйской культуре отражено бережное отношение к природе, животным и уважительное отношение друг к другу. Проведение таких мероприятий в школьных учреждениях сегодня является особенно актуальным, так как они играют огромную роль в приобщении детей младшего школьного возраста к хантыйской культуре. Главная задача – это условия для изучения истории своего народа, его традиций, родного языка. Младшие школьники прослушивают сказки и рассказы, после проводят анализ действий главных героев, при этом участвуют в сценках, помимо этого знакомятся с новыми народными играми, загадками, приметам.

Ключевые слова: праздник, фольклор, народная культура, школа.

В работе мы рассматриваем концепцию школьного воспитания, где основной путь представлен как продвижение ребенка к всеобщим гуманистическим ценностям, так ребенок приобщается к своей национальной культуре [5]. Такие концепции развивают личность ребенка, а подходы к образовательному процессу в школьных учреждениях включают отдельные элементы народной культуры. Народное наследие содержит ценные идеи и опыт воспитания [8].

В настоящее время школьный возраст совпадает с периодом обучения в начальной школе с 6–7 лет до 9–10 лет. Такой возврат называют вершиной детства. У ребенка сохраняется много детских качеств: наивность, легкомыслие, интерес и т.д. Но со временем ребенок утрачивает свою непосредственность в поведении и у него появляется другая логика мышления. Учение для него становится значимой деятельностью. У ребенка меняются интересы, ценности, весь уклад его жизни. В младшем школьном возрасте старые мотивы, интересы теряют свою побудительную силу. Все, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается ценным [9].

В современной жизни необходимо обращаться к истокам народной культуры, в первую очередь, к фольклору. Именно фольклор является богатейшим источником развития детей нравственного воспитания. Универсальная воспитательная система способствует постижению общечеловеческого опыта, что формирует гармонично-развитую личность, т.е. человека, который обладает духовным и физическим здоровьем, существующего в природе и социуме [7].

Младшие школьники приобщаются к фольклору благодаря различным видам деятельности, например малым жанрам фольклора (песни, загадки, приметы и т.д.). Формы занятий в начальных классах по изучению традиций, способствуют творческому развитию обучающихся, вырабатывается самостоятельное мышление и желание сделать что-то новое.

К сожалению, в школах знакомство с фольклорными праздниками обычно происходит поверхностно, так как возникает проблема недостаточности методических разработок, учебных пособий и т.д. которые бы приобщали младших школьников к культуре.

Школьное образование в процессе взаимного созидания является частью культуры, она состоит в обеспечении передачи ценностей из поколения к поколению. Любая система образования созда-

ет культурно-исторические механизмы, специфические для каждого этапа жизни народа. Главная деятельность в этом отношении должна стать общеобразовательная школа и ее младшее звено. Приобщение детей к фольклору и фольклорным праздникам даст ожидаемый результат. Воспитание – вечная категория, она существует и развивается вместе с развитием человеческого общества. Опыт народного воспитания у всех этносов, наций и народов очень богат. Как показал анализ традиционной культуры воспитания, этот опыт характеризуется почти одинаковыми требованиями к качествам формируемой личности и системе средств ее воспитания и обучения. Он представляет собой своеобразную (общую для всего человечества) народную мудрость, систему общечеловеческих ценностей, проверенных веками.

При выборе фольклорного материала учитываются возрастные возможности младших школьников, для них более доступны малые фольклорные формы, например загадки, приметы, короткие сказки, считалки и т.д.

Итак, хантыйские праздники – веками отработанный способ единения людей в коллективном сопереживании события. Здесь не должно быть деления на исполнителей и зрителей. Творческое мышление детей можно раскрыть через изучение традиций и фольклорных праздников. На их основе у школьников развивается понимание, появляется потребность приобщения к ценностям, к истории родного края, к традициям и обычаям своего народа. Таким образом, наша задача сохранить традиционную культуру, через устное народное творчество, чтобы воспитать в детях доброту. Школьники должны успешнее осваивать материал, связанный с народной культурой, для этого необходимо, чтобы они сами являлись участниками этого процесса. Систематическая работа по проведению фольклорных праздников в школе помогает возрождать, сохранять и распространять фольклорные праздники, повышает уровень хантыйской фольклорной культуры у младших школьников.

Во время календарных обрядов, например Обряд угощения луне, вороний день, взрослые активно использовали детей в качестве вспомогательной силы: своей молодостью они олицетворяли силу природы, переход во что-то новое. Кроме того, дети были непременными зрителями всех обрядов взрослых, перенимая умения и навыки, необходимые для будущих поколений.

Основным праздником обских угров является *Вурна Хатэл* «Вороний день». Прилет этой птицы связывается с приходом весны и тепла, ведь именно вороны прилетают первыми, начинают вить гнезда и громко каркают, пробуждая природу. Начало весны – это время прилета ворон в наши края. По народным представлениям, в образе вороны богиня *Кълтащ* (она же Мать-земля) соотносится с женским началом в природе, с сезонным возрождением, является покровительницей женщин и детей. Дети до определенного возраста считались ее детьми, поэтому их нельзя бить и ру-

гать. Детям нельзя копать в земле и тыкать железными предметами, чтобы не причинять земле боль. Накануне обряда вечером дети и молодые женщины делали «утиные гнезда», а утром собирали «яйца»: верили, что летом найдут много утиных яиц. Про детей, кто рано встал и собрал много «яиц», говорили: *каркам няврэм* «шустрый, работающим будет». Кто проспал и ничего не собрал – ленивый, нерасторопный. После обряда и общей трапезы играли в различные игры, проводили спортивные состязания [10].

Кроме известного Вороньего дня существует у народа ханты еще один праздник, посвященный птице – Проводы Лебеда. Это осенний праздник, посвященный отлету лебедей. Существуют особые, известные с древности, священные места для проведения ритуала. Нарядно одетые люди собираются там, зажигают костер, кладут подарки для Лебеда.

Праздник Трясогузки также посвящен птице у народа ханты, так как она считается вестником Большого света и Красной весны. В день праздника на площади селения ставится длинный стол, на него выставляется угощение, среди которого главное – ритуальная каша саламат с кедровыми орешками и фигурки трясогузки из теста. Собираются все жители.

Рассмотрим подробнее хантыйский фольклорный праздник «**Обряд угощения луны**», этот праздник проводят тогда, когда появляются первые признаки весны. В это весеннее время люди просили, чтобы звери и рыбы размножились. Для детей просили здоровья и благополучия. Обряд проводили, когда месяц находился в фазе роста или почти круглый и вечером на улице светло. Основными участниками обряда была молодежь, но организаторами и руководителями являлись взрослые женщины, они выполняли все обрядовые действия. В период подготовки к обряду каждая возрастная группа выполняла собственную роль. Девушки и парни совершали обход домов для сбора продуктов, требующихся для проведения обряда, и оповещали население о месте сбора.

Выбор места и время: праздничные действия охватывают территорию селения и поселков, либо за пределами поселка. Но сейчас я расскажу вам сценарий праздника, как проводят его в школе. Время года – весна-зима.

Реквизит: лопата (для сбора угощений), снежный стол

Обрядовая еда: саламат, фигурки животных, испеченные из хлеба, конфеты.

Действующие лица: ведущие, группа детей. Ведущая в костюме огня, другая в костюме луны.

Цель: развить мотивацию школьников к истории родного края, традициям и культуре.

Задачи:

1. *образовательная:*

– углубить знания в области традиционного праздника «Угощение Луны»;

развивающая:

– развить умения, необходимых для организации празднования при помощи игр, сказок, викторин;

2. *воспитательная:*

– формировать интерес к познанию традиций своего народа.

Сценарий праздника:

Для проведения праздника понадобятся двое ведущих. Почему?

(Один ведущий рассказывает праздник, другой показывает и дает указания, одному ведущему будет сложнее это все рассказать и показать, да и детям будет не просто воспринять информацию, поэтому для сценария праздника присутствуют два педагога (ведущие).

Ведущий приветствует ребят, рассказывает информацию о празднике: Наши предки всегда бережно относились к природе, ведь вся жизнь нашего народа: труд и отдых сплетались с ней воедино. А природа как календарь ханты ритмична: одно вытекает из другого, поэтому оленеводы, охотники и рыбаки подчинялись ее воле. Народный календарь в целом не знает ни начала, ни конца [4].

Ведущий 1: Месяц или полнолуние идут три месяца подряд в январе, феврале и марте в то время, пока растет месяц или когда уже почти круглая, полная, ночь, когда становится Месяц богатырем, мы и поклоняемся богатырю Луне, а праздник зовем «*Тылэщ поры*».

Ведущий 2: Давайте, ребята, представьте, что мы находимся на улице и нам тоже надо сделать снежный стол. А мы можем сделать снежный стол?

(Дети предлагают свои варианты)

Ведущий 1: Праздник всегда начинается с почитания природы. Мы с вами ребята, совершим небольшое путешествие по северному краю, увидим те обычаи, традиции, которые почитались в этот праздник «Угощение Луны». После того, как закончился обряд, все люди собирались за праздничным столом. После совершали обряд, используя приготовленные из теста и белого хлеба фигурки семи животных (оленя, коровы, овцы, лошади, зайца, лося и белки). Обские угры угощали всех присутствующих, прося при этом у языческих богов здоровья, благополучия, удачной охоты. Далее проводились спортивные национальные игры, показ национальной одежды, конкурсы, игры для детей и взрослых. Обряд угощения Луны способствовал переходу от холодного времени года к тепломu году, от темных дней к светлым дням.

Ведущий 2: Давайте с вами представим, что лопата – это луна, и на эту луну мы кладем еду, чтобы насытить ее. Для праздника все люди варят кашу-саламат, готовят рыбу и чай. И запомните ребята, что ханты народ гостеприимный, и всегда с уважением относятся к людям, которые заходят к ним в дом. Гостей встречает всегда мужчина, если же его нет дома, то встречает хозяйка. Обязательно нужно поцеловать сначала мужчин, они всегда должны первыми в дом заходить, потом женщин, а следом детей. Дети всегда садят-

ся за стол между мужчинами и женщинами. Самый уважаемый гость – это мужчина, он садится ближе к священному углу. Женщины всегда сидят на женской половине около входа. Пока все не съедят, из-за стола никто не должен выходить, а тем более не принято уходить из дома во время еды.

Ведущий 1: А сейчас расскажу вам сказу «**Сестра солнышко и братик Луна**». На сцену выходят два ребенка, у одного ребенка на голове ободок с луной, а другого ободок с солнцем. Ведущий читает слова автора.

Слова ведущего: Солнышко сестра и Луна братик встретились и стали разговаривать. Солнышко говорит:

Солнышко: Я смотрю вниз на Землю. На земле очень много красивого. Деревья растут, цветут, зеленые травки, кустики цветут. Не могу налюбоваться! А радуги, какие окружают! Краски какие! Если наступает осень, тебе, наверное, видно! Но мне радостно видеть Землю в золоте, в разных красках! Над Землей летают чудесные птицы, по Земле гуляют красивые звери. Одним словом, очень красиво Земля живет. Вот только люди очень страшные, никакой красоты. То они одноглазые, лица кривые головы набок, лица морщинистые.

Слова ведущего: Солнышко еще не закончило свой рассказ, к её словам зацепился братик Луна.

Луна: Нет, нет! Сестра Солнышко, на Земле всех красивее люди, и они очень красиво живут. На них очень интересно смотреть! Я всегда люблюсь людьми! Глазки светятся, носики красивые! Нет одноглазых, нет кривых лиц!

Солнышко: Братик Луна, а почему они так видятся тебе?

Луна: Сестрица Солнышко, не будем спорить. Спросим у детей, которые живут на Земле [2].

Ведущий: Ответьте на вопросы по сказке:

1. Почему Солнышку люди видятся не красивыми?
2. Почему братику Луне люди кажутся красивыми?
3. Почему по-разному видятся люди Солнышку и Луне?
4. Почему Луна это братик. Объясните?

Ведущий 2: В хантыйском языке слово «*Тылэщ*» означает месяц и луну. Ханты представляют это светило в образе мужчины, поэтому в русском языке переводе чаще употребляется слово «месяц».

Ведущий 1: А теперь переходим к хантыйским загадкам о луне, солнце, дне, ночи:

хантыйский	русский
Йух тый хишем ньаь пелӓк (тылӓщ)	На вершине дерева заплесневевший кусок хлеба (луна).
Төрум шурс нӓвпи йух (хӓтӓл)	Божественное дерево с тысячей ветвями (солнце).
Нӓмн сывсӓжӓн-кӓрӓкӓн гларилӓжӓн илн сот хор щӓхрийл (нӓмн хӓтл па тылӓщ гларилӓжӓн, илӓн лӓоӓщ лӓулӓл)	Вверху коршун с орлом кружат, внизу сотни тысяч животных тают, исчезают. (Солнце, луна, снег).

хантыйский	русский
Йурн анас холум вошн пуйкайн кэши хэщмал (хэщум тылжэц пелжэц)	В деревне, где ненецкий обоз ночевал, остался нож, похожий на серп (старый месяц на исходе)
Хотлаңал пирмән тэхты (төрүм па хөсәт)	На крыше шукура с дырками от личинок (небо и звезды)
Пәтлам хотн хотхәр хұват пұл хәтл (тылжэц)	В темном доме на полу белый кусок движется (месяц)
Нуви сух лярпийл, питы сух йувәршәл (ат па хәтл)	Белая ткань разворачивается, черная ткань сворачивается (день и ночь)

Ведущий 2: с этим заданием вы справились, а сейчас поиграем в игру «**Распутай слова**», эта игра на формирование грамматических представлений, что развивает мышление и речь.

Ход игры: Ведущий из перепутанных слов предлагает детям построить правильные предложения. Победителем игры становится тот ребенок, который верно составил все предложения.

хантыйский	русский
Стәс, пәлөү, тылжэц, эвәлт, сай. Тылжэц пәлөү сай эвәлт стәс.	Выглянул, тучи, месяц, из-за. Месяц из-за тучи выглянул
Семәт, ул, йинтпән, ат. Йинтпән семәт ат ул.	На виду, лежит, игла, пусть. Игла пусть на виду лежит

Ведущий 1: Какие вы все молодцы, ребята, благодаря такому празднику, мы узнали традиции нашего народа. Если мы будем знать традиции, то мы сохраним природу, будем по-другому воспринимать окружающий мир. В результате наша Земля станет красивее и прекраснее, а люди будут добрыми друг к другу. Через сказки, игры, вы (школьники) овладеваете родным языком, получаете новые представления о культуре. На этом мы с вами прощаемся. До свидания. *(На этом урок заканчивается).*

Из всего выше изложенного можно сделать вывод: о национальных праздниках коренных народов ханты, дети знают и хотели бы сами их увидеть, а также принять в них участие.

В ходе нашей работы были описаны традиции и обычаи празднования праздников народа ханты. В основном эти праздники связаны с религиозными обрядами. Они наполнены определенным смыслом и сопровождаются ритуальными действиями, будь то это угощение луны, встреча или проводы перелетных птиц и т.д. Национальные праздники народов ханты сохраняют и возрождают древнюю культуру предков. Народы заявляют о себе через свою культуру.

Традиционная культура народов Севера складывалась на протяжении веков. Она приспособлена к природным условиям их обитания, была подчинена определенным законам, передающимся

от одного поколения к другому. Она складывалась через отношения между человеком и природой.

Проявляется народная культура в самых разных формах и видах. С помощью своих ресурсов они могут знакомить читателей с многообразием обрядов, народными праздниками, промыслами и традициями, с устным народным творчеством. Далеко не каждый юный человек может проявить себя в учении, спорте, но игры без исключения доступны всем. Участвуя в играх, дети познают не только материальную, но и духовную культуру своего народа, проникаются его духом, происходит усвоение традиций праздников, обычаев и обрядов. Через фольклорные праздники младшие школьники развиваются, показывают себя, проявляют свои умения. Этот материал для развития эстетических чувств учащихся, для расширения их кругозора и повышения культурного уровня.

Литература

1. Обско-угорские словесные игры: учебно-методическое пособие / авторы-составители: О.Д. Ерныхова, А.Д. Каксин, М.В. Кумаева, Г.Б. Новьюхова, Л.Н. Панченко. – Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2021. – 84 с.
2. Обско-угорские писатели детям / Сост. М.Г. Волдина. – Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2018. – 288 с.
3. Пальчиковые игры обских угров: учебно-методическое пособие / авторы-составители: О.Д. Ерныхова, М.В. Кумаева, И.М. Молданова, Л.Н. Панченко. – Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2022. – 88 с.
4. Пятникова Т.Р. Традиционные обряды хантов усть-казымского Приобья / Екатеринбург: Баско, 2008. – С. 17–22.
5. Бушуева Н.К. Доклад «Этнокультурное образование детей через знакомство с традиционными праздниками народов ханты и манси» <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2016/04/07/doklad-etnokulturnoe-obrazovanie-detey-cherez> (дата обращения 06.02.2023).
6. Формирование интереса к народным традициям как элемент нравственного воспитания [Электронный ресурс], режим доступа, <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2017/11/21/formirovanie-interesa-k-narodnym-traditsiyam> (06.02.2023).
7. Приобщение к народным традициям – важнейшая задача развития ребенка [Электронный ресурс], режим доступа, <https://www.maam.ru/detskijsad/statja-na-temu-priobshchenie-k-narodnym-tradicijam-vazhneishaja-zadacha-razvitiya-rebenka-383622.html> (10.02.2023).
8. Проект по формированию и развитию национальной культуры для дошкольников (часть 1) [Электронный ресурс], режим доступа, <https://www.maam.ru/detskijsad/proekt->

po-formirovaniyu-i-razvitiyu-nacionalnoi-kultury-doshkolnikov-chast-1.html (01.03.2023).

9. Психологические особенности младшего школьника [Электронный ресурс], режим доступа, <https://urok.1sept.ru/articles/526817#:~:text=Младший%20школьный%20возраст%20называют%20вершиной,возможность%20систематического%20обучения%20в%20школе> (05.03.2023).
10. Конспект занятия «Праздники и игры народов ханты и манси» [Электронный ресурс], режим доступа, <https://www.maam.ru/detskijasad/plan-konspekt-zanjatija-prazdniki-i-igry-narodov-hanty-i-mansi.html> (06.03.2023).

IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FOLKLORE HOLIDAYS IN THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCES OF JUNIOR SCHOOL STUDENTS: ON THE EXAMPLE OF THE FOLK CALENDAR OF THE KHANTY PEOPLE

Novyukhova G.B.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

The article discusses folklore holidays in accordance with the traditional calendar holidays of the Khanty people. As a rule, they are timed to any dates of the national calendar. The Khanty culture reflects a careful attitude to nature, animals and respect for each other. Holding such events in school institutions is especially relevant today, as they play a huge role in introducing children of primary school age to the Khanty culture. The main task is to create conditions for studying the history of one's people, its traditions, and native language. Younger schoolchildren listen to fairy tales and stories, then analyze the actions of the main characters, while participating in skits, in addition, they get acquainted with new folk games, riddles, signs.

Keywords: holiday, folklore, folk culture, school.

References

1. Ob-Ugric word games: an educational and methodical manual / authors-compilers: O.D. Yernykhova, A.D. Kaksin, M.V. Kumaeva, G.B. Novyukhova, L.N. Panchenko. – Khanty-Mansiysk: LLC "Printing world of Khanty-Mansiysk", 2021. – 84 p.
2. Ob-Ugric writers for children / Comp. M.G. Voldin. – Khanty-Mansiysk: LLC "Printing world of Khanty-Mansiysk", 2018. – 288 p.
3. Finger games of the Ob Ugrians: an educational and methodological manual / authors-compilers: O.D. Yernykhova, M.V. Kumaeva, I.M. Moldanova, L.N. Panchenko. – Khanty-Mansiysk: LLC "Printing world of Khanty-Mansiysk", 2022. – 88 p.
4. Pyatnikova T.R. Traditional rites of the Khanty of the Ust-Kazym Ob region / Yekaterinburg: Basko, 2008. – pp. 17–22.
5. Bushueva N.K. Report "Ethnocultural education of children through acquaintance with the traditional holidays of the Khanty and Mansi peoples" <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2016/04/07/doklad-etnokulturnoe-obrazovanie-detey-cherez> (accessed 06.02.2023).
6. Formation of interest in folk traditions as an element of moral education [Electronic resource], access mode, <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2017/11/21/formirovanie-interesa-k-narodnym-traditsiyam> (06.02.2023).
7. Familiarization with folk traditions is the most important task of child development [Electronic resource], access mode, <https://www.maam.ru/detskijasad/statja-na-temu-priobschenie-k-narodnym-traditsijam-vazhneishaja-zadacha-razvitija-rebenka-383622.html> (10.02.2023).
8. Project on the formation and development of national culture for preschoolers (part 1) [Electronic resource], access mode, <https://www.maam.ru/detskijasad/proekt-po-formirovaniyu-i-razvitiyu-nacionalnoi-kultury-doshkolnikov-chast-1.html> (01.03.2023).
9. Psychological features of a younger student [Electronic resource], access mode, <https://urok.1sept.ru/articles/526817#:~:text=Junior%20school%20The%20age%20is%20called%20vershina, the%20possibility%20of%20systematic%20the%20education%20in%20school> (05.03.2023).
10. Summary of the lesson "Holidays and games of the Khanty and Mansi peoples" [Electronic resource], access mode, <https://www.maam.ru/detskijasad/plan-konspekt-zanjatija-prazdniki-i-igry-narodov-hanty-i-mansi.html> (06.03.2023).

Ротанова Ольга Николаевна,

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

В статье анализируется категория содержания воспитания, компоненты которой после изменения парадигмы отечественной педагогики советского периода и до настоящего времени не получили определения. В качестве компонентов содержания современного воспитания в образовательном процессе предлагается принять ценности, составляющие базовые элементы национальной культуры, отражающие духовную структуру русского социума. В качестве таких компонентов рассматриваются: эталонная личность, идеальная социальность и состояние психической целостности личности (состояние гармонии). Предлагаемые категории отражают модели духовной сферы, выражаются в базовых элементах национальной культуры и поэтому включаются в содержание воспитания. Структура содержания воспитания состоит из четырех уровней: эталонная личность, идеальная социальность; состояние психической целостности личности (состояние гармонии) и стратегии, методы и приемы усвоения трех вышеназванных уровней. Системообразующими (ядерными) являются первый и второй уровни, определяющие два последующих уровня структуры. Такая структура содержания воспитания выполняет функцию развития личности, обуславливая социализацию, под которой понимается вхождение субъекта в систему идеальных смыслов посредством присвоения ценностей через усвоение социальных значений образов, составляющих национальные константы модели духовного бытия социума.

Ключевые слова: Категория содержания, воспитание, структура содержания, ценности, национальная культура.

Категория содержания составляет предмет педагогических исследований, в котором до настоящего времени остается не определенным ее компонентный состав.

В отечественной теории воспитания, сформировавшейся как самостоятельная область педагогики в середине XX-ого века, многообразие подходов к разработке этой категории может быть обобщено в три направления, в первом из которых компоненты содержания воспитания моделируют предметную область видов социальной деятельности, во втором – совокупности аксиологических категорий, а третье включает направления деятельности педагога. Концепции, компонентами содержания воспитания в которых принимаются предметы политической, трудовой, эстетической и других видов социальной деятельности, подразделяющиеся на более детальные концепты, составили парадигму исследований советского периода до 1991года, в соответствии которой идеальные образы явлений и процессов, существующих в социальной действительности принимаются в качестве компонентов содержания направлений коммунистического воспитания: морально-политического, нравственного, правового, трудового, эстетического и т.д. (Бабанский Ю.К., Ильина Т.А., Конаныхин П.В., Лихачев Б.Г., Леднев В.С. Спирин Л.Ф. и др.). В таком подходе устанавливается зависимость содержания воспитания от направления развития социальных сфер, при которой трансформация, исчезновение явления или изменение динамики процесса в одной из областей социума, принятого за прообраз компонента категории содержания воспитания, обуславливает изменение всего содержания, что и стало причиной признания неэффективности категории содержания, разработанной в период советской педагогики.

В содержание воспитания второго направления входит совокупность различных ценностей, которая считается абсолютной или общечеловеческой в определенный временной промежуток.

В концепции, разработанной В.А. Караковским в 1993 г. в содержание воспитания были включены ценности, характеризующиеся как абсолютные: семья, труд, знания, культура, Отечество, Земля, мир [13, с. 25], а к 2006 году эта категория включает уже иной список ценностей, признаваемых также за абсолютные, составляющие «ядро гуманистических идеалов всех эпох развития человечества: жизнь, свобода, счастье» и совокупность «ценностей, присущих культуре отдельного народа, актуальных для общества в определенный период его развития: Отечество, идеал человека, эталон красоты, труд, познание» [12, с. 16].

И.Я. Лернер и И.К. Журавлев предлагают следующую совокупность ценностей, которая состоит из различных не структурированных категорий: «стремление к истине, социальное благополучие общества, социальная справедливость, нравственные гуманистические нормы, приобретение знаний, уважение к умельцам и талантам, порядочность в крупном и в мелочах, собственное достоинство, ценность личности, здоровье свое и окружающих, сохранность природы и возможность ею наслаждаться, социальная активность, нравственное здоровье коллектива и общества, ценность других народов, доброжелательность в отношениях и взаимопомощь, гуманистическая направленность научно-технического прогресса [22, с. 49].

Специфику теорий воспитания, разработанных на основе аксиологического подхода, получившего особое распространение в отечественной педагогике начала XXI-ого века, составляет не только разнообразие и количество ценностных понятий, включаемых разными исследователями в содержание воспитания, что приводит к расширению объема этой категории, но и отсутствие критериев отбора ценностей, а также сохранение принципа детерминации ценности направлением развития социума, то есть отрицание абсолютного характера понятия, характеризуемого как ценность. Понятия, принимаемые в качестве компонентов содержания воспитания, отбираются исходя из допущения, согласно которому принципы гуманистической философии выражают константную и абсолютную теорию ценностей. Однако, как известно гуманистическая философия составляет противоположность православной аксиологии, являющейся основой культуры русского народа. (А.Ю. Бутов, В.Д. Лаза, Л.А. Клюкина и др.) Таким образом, внутренние противоречия, характерные для аксиологических концепций современной отечественной педагогики, не позволили до настоящего времени разработать методологию моделирования содержания воспитания.

Содержание воспитания теорий третьей категории составляют направления педагогической деятельности или задачи педагога: «ввести учащихся в мир ценностей, помочь в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций» [3, с. 104]: «изучение ребенка; создание условий его самореализации, саморазвития и самовоспитания; организация активной творческой жизнедеятельности детей; педагогическое обеспечение комфортного самочувствия ребенка в детском и педагогическом сообществах» [3, с.61].

Эти теории характеризуют условия реализации воспитательного процесса в образовании, но не выявляют компоненты категории содержания.

Общими для всех отечественных концепций воспитания, вне зависимости от направления, являются положения, согласно которым воспитание представляет собой социальный феномен и относится к сфере культуры. Как отмечает А.Ю. Бу-

тов «процесс развития образования не выходит за пределы конкретной, базовой культуры в целом, приобретая в общем характерные для нее основные инварианты и тенденции развития» [5, с. 42.]. Поскольку воспитание является составной частью образовательного процесса, то выявленная А.Ю. Бутовым тенденция характеризует также динамику развития воспитания и детерминирует культурно-исторический и социально-философский подходы к исследованию категории содержания воспитания в образовательном процессе.

Социальное пространство культуры, как было выявлено в исследовании А.Н. Быстровой, соответствует формам бытия, представляет собой целостную трехуровневую структуру, первый уровень которой является системообразующим и «содержит явления культуры, созданные предыдущими поколениями». Второй уровень – это «степень освоения культурного наследия социумом, существующим в определенный временной промежуток». Третий уровень означает «творческую деятельность конкретного поколения в сфере культуры, зависящую от степени освоения достояния культурного пространства» [6, с. 62]. Основное условие сохранения национальной культуры заключается в том, чтобы «каждым последующим поколением был востребован первый уровень пространства культуры». А.Н. Быстровой подчеркивается, что недостаточное освоение второго уровня приводит к деградации (стагнации) развития культуры, тогда как «отсутствие востребованности культуры большинством членов социума приводит к разрушению пространства культуры» [6, с. 62]. Основным качеством внутренней структуры пространства культуры как состояния бытия, и, соответственно каждого компонента этой структуры является гармонизация. Этот признак составляет специфику культуры как формы бытия человека, то есть «культура является процессом гармонизации состояния человеческого бытия. В философии культуры человек (и совокупность людей) вне культуры получает статус только биологического материала» [6, с191, 99]. Выявленная А.Н. Быстровой структура позволяет более точно детерминировать взаимосвязь культуры и воспитания как социального феномена, входящего в социальное пространство культуры. Функция воспитания состоит в формировании потребности в освоении культурного наследия, процесс освоения которого составляет содержание образования. Воспитательный процесс направлен на формирование личности в процессе усвоения (присвоения) культуры, созданной предыдущими поколениями, а содержание воспитания определяется компонентами, составляющими базисные элементы национальной культуры. Такие элементы, формирующие константы модели духовного бытия социума, определяются категорией архетипа» [8, с. 38].

Таким образом, категорию «содержание» воспитания составляют неизменяемые компоненты, являющиеся моделями духовного бы-

тия и в тоже время базисными элементами национальной культуры. В процессе воспитания, представляющего собой целенаправленное усвоение константных компонентов моделей духовного бытия, то есть базисных элементов национальной культуры, формируется личность.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, в соответствии с которым категория «содержание» воспитания, компоненты которой составляют базисные элементы национальной культуры, выражающие константы духовной сферы, репрезентирует ценностные категории, не обусловлена уровнем развития социума в конкретный временной период и определяет предмет присвоения, организуемый в системе воспитания образовательного учреждения (начальная, средняя школа, вуз).

Иными словами, представленный подход к определению категории содержания воспитания позволяет устранить противоречия, выявленные при анализе названных выше концепций.

В исследованиях в области социальной философии и социологии отмечается, что смысл образование в социуме составляет главную функцию неизменяемых компонентов модели духовного бытия, являющихся базисными элементами национальной культуры, то есть архетипы, позволяют изучать взаимосвязи между «содержанием мировоззрения, доминирующей системой ценностей и норм» [14, с.93].

В исследовании В.Д. Лаза подчеркивается, что национальный архетип духовной сферы социума «следует рассматривать как набор устойчивых характерных духовных форм, которые народ приобретает в процессе исторического развития. Такой архетип в своей основе содержит систему идеальных образов, эталонов и практик его воплощения (еще можно употребить нечто вроде образцов, либо методик, либо приемов, либо технологий, путей реализации и т.д.)» [14, с. 63]. Архетип как основной компонент культуры, отражает ее специфику, позволяет создавать устойчивую традицию символов и смыслов, иными словами, реализует функцию создания и сохранения национальной культуры. Базовые ценности, составляющие компоненты архетипа выполняют функцию сохранения коллективной идентичности и образуют основу его экзистенциально-антропологической функции. [6, с. 37]. Утрата фундаментальных ценностей архетипа, образующих мировоззрение личности, приводит к «деформации глубинных слоев человеческой экзистенции» [14, с. 63,112].

Социальный архетип, как подчеркивается в исследовании В.Д. Лаза, выражается через «коллективное мироощущение, единые критерии добра и зла, осознаваемые как иерархия жизненных ценностей, составляющая мотивацию деятельности и поведения и определяющая базовые свойства характера» [14, с111]. В социальной философии социальный архетип трактуется как «устойчивая, повторяющаяся и законосообразная система целей, ценностей и смыслов, формирующаяся в коллективном опыте на основе внутреннего единства

социальных практик» и «реализуется в различных сферах бытия общества, т.е. в сфере когнитивного, религиозно-этического, художественно-эстетического, политико-правового, хозяйственно-экономического и практического». [14, с 46].

Архетип является основой, посредством которой устанавливаются взаимосвязи концептов между сферами социума, образуя социальную систему в отличие от понятия «жизненный мир общества», которым обозначается несистемное образование, содержащее весь комплекс значений и смыслов, используемый членами данного общества для интерпретации отношений и социального взаимодействия, составляющих онтологическую основу социальной философии.[1, с. 130].

В соответствии с концепцией, разработанной Н. Луманом, социум представляет собой совокупность социальных самоописаний. Социальный архетип выражается в знаково-символической форме и выполняет функцию оператора, осуществляющего трансформацию значения и смыслов одной социальной практики в категории другой [18, с. 42]. В соответствии с такой закономерностью реализуется взаимосвязь между духовно-культурной сферой социума и воспитанием как элементом этой сферы. Структура социального архетипа позволяет сохранять и передавать последующим поколениям исторически выработанные схемы духовного опыта, обуславливающие национальную идентичность членов социума и, следовательно, может быть принята в качестве модели категории содержания воспитания.

В работе Н.С. Жиртуевой были выявлены компоненты, выполняющие функцию структурных единиц архетипа: эталонная личность, идеальная социальность[8, с. 6]. В результате дальнейшего исследования архетипа в работе В.Д. Лаза вычленяется третий класс единиц, который означает состояние целостности личности (гармонии) и обособляется целостность трех уровней структуры социального архетипа, в которой компоненты первого и второго уровней являются базовыми, определяющими ядро всего архетипа[14, с. 63].

Приведенное определение позволяет представить структуру социального архетипа как систему, состоящую из трех уровней, первый идеальные эталоны; второй уровень составляет совокупность или система схем эмпирических и теоретических стратегий и методов, посредством которых выражаются эталоны, а третий уровень содержит способности, приемы, усвоение этих эталонов.

Таким образом, структура социального архетипа определяет компонентный состав категории «содержание» воспитания и обуславливает ее структурную организацию. Иерархичность структуры детерминирует взаимосвязи между компонентами содержания воспитания, означая, что каждый из компонентов первого уровня имеет свою форму выражения на каждом последующем.

Структура категории «содержание» воспитания состоит из следующих компонентов, поддерживающих модели духовной сферы, выражен-

ные в базовых элементах национальной культуры: первый уровень- эталонная личность; второй уровень- идеальная социальность; третий уровень- психическая целостности личности (состояние гармонии), четвертый уровень- стратегии методы и приемы усвоения эталонов и формирования, поддержания состояния психической целостности. Системообразующими (ядерными) являются первый и второй уровни, определяющие два последующих уровня структуры.

Усвоение перечисленных компонентов обуславливает формирование личности обучающегося в образовательном процессе и является результатом педагогической деятельности, цель которой заключается в организации как содержания воспитания, так и процесса усвоения этой структуры обучающимся. Сущностной характеристикой компонентов структуры архетипы, а следовательно, и компонентов содержания воспитания, основанных на этих архетипах, является их абсолютный характер.

«Социальный архетип русского народа, составляющий базовые элементы национальной культуры, веками формировался на основе православия. Для русского социального архетипа православие является смыслообразующим ядром, оно определило особенности русского самосознания и весь строй общественной жизни » [14, с. 63]. При анализе компонентов содержания воспитания принимаются константные элементы этого архетипа, а не их наполнение, определяемое православной доктриной.

Первый уровень содержания воспитания составляет концепт «эталонная личность», который означает максимальную степень развития качеств, соответствующих идеальному образу Человека.

В религиозной сфере эталоном считается «личность, деятельность и учение, которого создает не только определенные характеристики социальной системы, но культуру и цивилизацию. Почитание святых в православной традиции есть не что иное, как стремление общества к этому идеалу – эталону» [14, с. 64]. Личность, принимаемая за эталон, характеризуется наличием уравновешенности положительных качеств и самоконтролем чувств, мыслей, действий, высоким уровнем развития эмоционально-когнитивного интеллекта, то есть устойчивым психическим состоянием (гармонией).

В православии сложились каноны, основные из которых применительно к задачам нашего исследования заключаются в следующих положениях: - процесс канонизации (то есть признания в качестве эталона) начинается спустя минимум пять лет после смерти человека и занимает временной промежуток до ста лет; эталонной личностью признается человек, достигший высшего уровня состояния гармонии, который выражается в его поведении, отношении к людям, и сделавший вклад в развитие православия. При канонизации со-

ставляется типологическое описание жизнедеятельности, подтверждающее эталонные качества личности, а после признания личности в качестве эталона (после канонизации) создается традиция почитания святых которая, формирует установку, задающую «стремление общества к этому идеалу – эталону.» [1, с. 64].

Нарушение этих канонов, эмпирически выработанных в православии на протяжении столетий, приводит к разрушению идеальной сферы социума, в результате которого место эталонной личности, выражающей национальные ценности, занимает идеал, прототипом которого становится ценностный эталон иной культуры. Включение в категорию эталонной личности современников позволяет выявить высокую степень расхождения между их реальной жизнедеятельностью и эталонными качествами, которая заканчивается «развенчанием «культы личности» с последующей заменой на эталон иной культуры.

В православии, составляющим идеологию Российской Империи, эталонная личность определялась по соотношению к Образу Бога, представленному в Евангелии, отражающему высшую степень проявления качеств. В настоящее время в связи с отсутствием идеологической доктрины, содержащей образ идеала, вариантом является моделирование собирательного образа эталонной личности, прототипами которого принимаются реальные личности, оказавшие влияние на развитие различных сфер российского социума в XIX–XX веках, отобранные в результате анализа исторических источников (А.В. Суворов, П.А. Столыпин и др.). Иными словами, собирательная эталонная личность будет представлена эталонными образами нескольких личностей, качества которых нашли выражение в их деятельности, внесшей существенный вклад в развитие России.

Для моделирования образа собирательной эталонной личности, включаемой в компонент содержания воспитания, может быть использован алгоритм, выработанный в православии: составляется идеализированная биография, отражающая моральные качества личности в процессе ее деятельности; создается традиция почитания этой личности, направленная на формирование социальной установки, задающей стремление общества к этому идеалу – эталону. Таким образом, эталонная личность, воплощающая нравственный идеал, воздействует на членов социума и ее мировоззрение и способ жизнедеятельности становится образцом для подражания, то есть нормой, разделяемой большинством социальных групп. Ценностная категория становится концептом мировоззрения членов социума в результате ее присвоения в процессе воспитания. Повторение образа действий эталонной личности приводит к формированию соответствующего мировоззрения и личностных характеристик эталона, принятого за образец подражания, обуславливая воспроизводство этого элемента архетипа в социуме и закрепление нормы организации жизнедеятельности.

Второй уровень содержания воспитания составляет образ идеальной социальности, прототипом которой в православии была община первых христиан, а затем монастырская община. «Идеальная социальность – составляет условие сохранения коллективной идентичности и реализуется в общинном способе организации жизнедеятельности» [14, с. 57]. В отечественной педагогике советского периода идеальная социальность воспроизводилась в концепте «коллектив».

Основу этого эталона составляет идеальный образ коллективной формы жизнедеятельности и отношений между членами коллектива. Анализ концептов православной приходской общины, крестьянской общины и семьи, содержащихся в исследованиях В.А. Алексеевой и В.Д. Лаза позволяет выявить константные компоненты, составляющие образ идеальной социальности: отношения между людьми основанные на взаимном уважении, любви, взаимопомощи; внесловность определяющая отношения равноправия ее членов при сохранении иерархического принципа управления, в соответствии с которым установлена вертикаль власти- настоятель православного храма (наместник монастыря, отец-глава семьи, старшина крестьянской общины) организует жизнедеятельность общины через иерархию соподчинения ее членов, организованную на соответствующем форме общины основании (иерархия священников, возраст члена семьи и т.д.). Идеальная социальность реализует идеализированный принцип имперского управления, при котором высший член иерархии власти обладает непрерываемым авторитетом, признаваемым всеми членами, организует жизнедеятельность на основе отношений уважения, добровольности, эмпатии и несет ответственность за всю общину.

Из изложенного следует, что базовым понятием этого компонента является понятие равенства людей и критерий оценки достоинства человека, в соответствии с которым не положение в социальной иерархии и не количество материальных благ, имеющихся в распоряжении человека определяют его как образец социальной нормы, а только его поведение, выражающее ценностные категории по отношению к социуму. Таким образом выстраивается нормативно – ценностная иерархия социума, в которой нравственные категории получают высшую оценку, т.е. признаются в качестве ценностей. В настоящее время моделирование категории идеальной социальности в качестве компонента содержания воспитания сохраняет нравственную идею, выявленную А.С. Панариным в православии, которая характеризуется своей демократичностью, поскольку «... в подвигах нравственности самые сильные, самые богатые и просвещенные не имеют ни малейших преимуществ перед самыми убогими и отверженными мира сего...» [19, с. 83].

Формирование в качестве нормы оценки такой социальной градации исключает возможность включения в категорию «элиты общества»,

«звезд» медийных личностей, поведение которых не соответствует названным выше нормативно-ценностным категориям.

И.А. Ильин, характеризуя содержание идеальной социальности, раскрывает ее абсолютный характер, не зависящий от материальных условий жизни и положения в социальной иерархии [10, с. 45].

В условиях идеальной социальности, организованной на основе принципа общинности, сохраняется индивидуальная свобода личности и в тоже время формируется умение коллективного общежития, исключающего эгоизм, который выражает высшую степень индивидуализма. Как отмечает А.С. Панарин, «...общинность означает тип бытия и мировосприятия, связанный с презумпцией естественного человеческого братства. Если европейский модерн породил мифологему «естественного человека» – разумного эгоиста, для которого остальные люди – только средства удовлетворения его индивидуалистических интересов, то православный архетип связан с восприятием человека как члена единой человеческой семьи – Богом положенного братства» [19, с. 150]. Идеальная социальность как компонент содержания воспитания формирует нормы социального взаимодействия.

Третий компонент означает состояние целостности личности (состояние гармонии), под которым понимается соответствие оценки явлений, формируемой на основе православного мировоззрения, мыслительной деятельности и чувственного переживания, которое достигается посредством самоконтроля и формирования соответствующих установок. В процессе воспитания осуществляется развитие в максимально возможной степени индивидуальных задатков качеств, соответствующих образу эталонной личности, то есть первому ядерному компоненту содержания воспитания. Цельность составляет условие развития личности, обуславливая целостность восприятия реальной действительности без искажений, которые приводят к психосоматическим нарушениям. Состояние психической целостности (внутренней гармонии) является условием самопознания [14, с. 113], стратегии осуществления которого входят в содержание воспитания наряду со стратегиями и приемами формирования и сохранения психической целостности. Анализ архетипа целостной личности позволяет выявить основные концепты, составляющие образ этой категории, степень усвоения которых наряду с соответствующими им стратегиями поведения и поведенческими стереотипами определяет устойчивые качества личности, составляющие ее структуру и определяет направление видов социальной активности (отношения, поведение, деятельность). Общая характеристика базовых образов (идей), которые составляют ядро мировоззрения русского человека, определяет ядерные элементы духовных схем (архетипов), входящих в содержание воспитания. Усвоение этих идей (образов) и соответствующих им стратегий принятия решения и организа-

ции внешней активности формирует базовые категория мировоззрения личности и в тоже время заменяет перечни личностных качеств, которые традиционно принято включать в содержание воспитания. Степень усвоения базовых архетипов: совесть; идея ранга; свобода и ответственность; образ труда; образ мужества; образ семьи и Отечества, выявленных в результате анализа исследований в области православной онтологии, определяется индивидуальными различиями и, в тоже время присвоение этих архетипов даже в минимальной степени обуславливает формирование духовных схем мировоззрения всех обучающихся.

Базовым компонентом **идеи совести** является осознание добра и зла. Эта категория составляет функцию нравственного сознания, определяет принципы взаимоотношения между людьми и определяет структуру личности. «Нормативные функции совести, нуждаются в воспитании и совершенствовании» [1, с117].

Образ (идея) ранга формируется на основе понимания авторитета, принятия высшего ранга другого лица и осознания своего ранга, не испытывая негативных чувств (ни зависти, ни ненависти, ни озлобления). Как отмечал И.А. Ильин «... только свободное признание чужого высшего ранга научает переносить свой низший ранг без унижения, и только любимый и уважаемый авторитет не гнетет душу человека» [10, с. 95].

Образ свободы основывается на осознании ответственности за последствия своего решения, возможности выбора альтернатив поведения

Образ труда имеет значение не только физического, но прежде всего труда направленного на развитие способности самостоятельного духовного формирования, творческий труд, означает творение, создание чего-либо материального, не материального (забота о ком-то и т.д.). «Трудовая этика с одной стороны, представляется как послушание, а с другой – как творчество. Послушание необходимо для преодоления страстей и эгоизма; творчество – это дар, за обладание которым чувствовать ответственность» [14, с. 110].

Образ труда основывается на понимании необходимости преодоления препятствий для развития своих способностей. Этот образ включает понятие интеллектуального и физического преодоления препятствий, а также осознание необходимости для личности выполнения действий, направленных на благо другого человека, поскольку «глубинной особенностью человека является то, что он любит не столько тех, кто заботится о нем, сколько тех, о ком заботится он. Отсутствие трудового воспитания порождает эгоизм, иждивенческий, потребительский подход к жизни и людям, духовную несостоятельность и беспомощность» [14, с. 89].

Базовый элемент **образа мужества** составляет осознание необходимости преодоления биологической реакции страха, являющейся проявлением инстинкта самосохранения, для принятия решения о действии и его осуществлении. Муже-

ство определяет выбор стратегии поведения и деятельности в соответствии с ценностным ориентиром, активизирует установку на противодействие психологическому давлению, попыткам навязать противоположные ценностные отношения. Такой образ поведения называют «действовать по совести».

Образ традиционной семьи основывается на понятиях защиты, отношений жертвенного служения (высшего проявления заботы) и эмпатии (любви) как нормы человеческих взаимоотношений, в его структуру входит образ отца, включающем образы мужественности и ответственности; образ матери (идеальный образ женщины).

Образ Отечества (идея Родины) формирует онтологические ценности мировоззрения: Добра как нравственного принципа, правды как принципа и закона мироздания, Отечества как Великой России, имеющей историческую миссию, и выполняет функцию национальной идентификации. Этот образ, как отмечается в исследовании А.С. Панарина, определяется идеями «противоборства космических сил абсолютного Добра и Зла, в котором правда и абсолютное добро является внутренним принципом и законом мироздания, а также нравственной субстанцией мира» [19, с. 12].

Проведенный анализ позволяет сделать заключение, согласно которому предлагаемая модель содержания воспитания представляет один из способов решения проблемы структурной организации категории «содержание» воспитания, при котором сохраняется традиционные для русской нации архетипы, составляющие базовые элементы национальной культуры, адаптированные к современным условиям. При такой организации категории содержания воспитания выполняет функцию развития личности, обуславливая социализацию, под которой понимается вхождение субъекта в систему идеальных смыслов посредством присвоения ценностей через усвоение социальных значений образов, составляющих национальные константы модели духовного бытия социума.

Литература

1. Алексеева В.А. Русское православное мироотношение как феномен культуры; дис. д-ра филос. наук, Тюмень, 2013
2. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1983
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования, Ростов-на-Дону, Изд-во Ростовского пед. университета, 2000
4. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России изд. 2-ое стереотипное. – Дубна «Феникс +», 2005.
5. Бутов А.Ю. Становление традиций российского образования и воспитания (XVIII–XIX века); дис. д-ра пед. наук, М., 2005.
6. Быстрова А.Н. Структура культурного пространства: дис. д-ра филос.наук, Томск, 2004

7. Деникин А.В. Русский консерватизм XIX века как социально-философский стиль мышления; дисс. д-ра филос. наук, М.; 2000
8. Жиртуева Н.С.: Исихазм в духовной культуре средневековой Украины и России; Автореф. дис. канд. филос. наук. Киев, 2000.
9. Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития. Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой и П.В. Степанова. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2017.
10. Ильин И.А. Социализм и социальность. URL: http://www.gumer.info/boooslov_Buks/Philos/Ilin/social.php
11. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис». 1997
12. Караковский В.А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2006
13. Караковский, В.А; Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса – М.: Новая школа, 1993.
14. Лаза В.Д. Социальный архетип православия в современной России, дис. ... д-ра филос. наук, Ставрополь, 2013
15. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. – М.: Педагогика, 1980
16. Лихачев Б.Т. Теория коммунистического воспитания. – М.: Педагогика, 1974
17. Логинов А.В. Идеология как проблема социальной онтологии дис. .канд. филос. наук. – Екатеринбург, 2004
18. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории. М.: Издательство «Наука». 2007.
19. Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире. М., 2003.
20. Пржиленский В.И. Идентичность: обретать, выбирать, конструировать // Философские науки. 2009. № 10.
21. Примерное содержание воспитания школьников/Под ред. И.С. Марьенко. – М.: Педагогика, 1971
22. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И.Я. Лернера. – М., 1994.

THE CONTENT OF MODERN EDUCATION IN RUSSIA

Rotanova O.N.
Moscow Humanities University

The article analyzes the category of the content of education the components of which have not been defined after changing the paradigm of Russian pedagogy of the Soviet period and up to the present. As components of the content of modern education in the educational process it is proposed to adopt the values that make up the basic elements of national culture, reflecting the spiritual struc-

ture of Russian society. As such components are considered: reference personality, ideal sociality and the state of mental integrity of the individual (the state of harmony). The proposed categories reflect the models of the spiritual sphere, expressed in the basic elements of national culture and therefore they are included in the content of education. The structure of the content of education consists of four levels: the reference personality, ideal sociality; the state of mental integrity of the personality (the state of harmony) and strategies, methods and techniques of assimilation of the three above-mentioned levels. The system-forming (nuclear) are the first and second levels, which determine the two subsequent levels of the structure. Such a structure of the content of education performs the function of personality development, conditioning socialization, which is understood as the entry of the subject into the system of ideal meanings through the appropriation of values through the assimilation of the social meanings of images that make up the national constants of the model of the spiritual being of society.

Keywords: Content category, education, content structure, values, national culture.

References

1. Alekseeva V.A. Russian Orthodox worldview as a phenomenon of culture; dis. Dr. Phil. Sciences, Tyumen, 2013
2. Babansky Yu.K. Pedagogy. – М.: Enlightenment, 1983
3. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education, Rostov-on-Don, Rostov Ped. university, 2000
4. Bulkin A.P. Sociocultural dynamics of education. Historical experience of Russia ed. 2nd stereotypical. – Dubna “Phoenix +”, 2005.
5. Butov A. Yu. The formation of the traditions of Russian education and upbringing (XVIII–XIX centuries); dis. Dr. ped. Sciences, M., 2005.
6. Bystrova A.N. The structure of cultural space: dis. Doctor of Philosophy, Tomsk, 2004
7. Denikin A.V. Russian conservatism of the 19th century as a socio-philosophical style of thinking; diss. Dr. Phil. Sciences, M.; 2000
8. Zhirtueva N.S.: Hesychasm in the spiritual culture of medieval Ukraine and Russia; Abstract dis. cand. philosophy Sciences. Kyiv, 2000.
9. Changing theory of education: problems and development prospects. Monograph / Ed. N.L. Selivanova and P.V. Stepanova. – М.: АНО Publishing House “Pedagogical Search”, 2017.
10. Ilyin I.A. Socialism and sociality. URL: http://www.gumer.info/boooslov_Buks/Philos/Ilin/social.php
11. Kagan M.S. Philosophical theory of value. SPb.: LLP TC “Петрополис”. 1997
12. Karakovsky V.A. Education for everyone. М.: Research Institute of School Technologies, 2006
13. Karakovsky, V.A; Become human. Universal values – the basis of a holistic educational process – М.: New School, 1993.
14. Laza V.D. The social archetype of Orthodoxy in modern Russia, dis. ... Dr. Phil. Sciences, Stavropol, 2013
15. Lednev B.C. The content of general secondary education. Structural problems. – М.: Pedagogy, 1980
16. Likhachev B.T. The theory of communist education. – М.: Pedagogy, 1974
17. Loginov A.V. Ideology as a problem of social ontology dis. .cand. philosophy Sciences. – Yekaterinburg, 2004
18. Luman N. Social systems. Essay on the general theory. М.: Publishing house “Science”. 2007.
19. Panarin A.S. Orthodox civilization in the global world. М., 2003.
20. Przhilensky V.I. Identity: acquire, choose, construct // Philosophical Sciences. 2009. No. 10.
21. Approximate content of education of schoolchildren / Ed. I.S. Maryenko. – М.: Pedagogy, 1971
22. Prognostic concept of goals and content of education / Ed. AND I. Lerner. – М., 1994.

Современные проблемы высшего образования в России и возможные пути их решения

Тодис Лариса Михайловна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков ИОМ, Президентская Академия (РАНХ и ГС)

E-mail: lorinda@yandex.ru

Виноградова Татьяна Владимировна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков ФЭСН, Президентская Академия (РАНХ и ГС)

E-mail: tanyavinogradov@yandex.ru

Андронычева Анна Сергеевна,

преподаватель кафедры иностранных языков ИОМ, Президентская Академия (РАНХ и ГС)

E-mail: andronycheva2014@yandex.ru

Несмотря на существенный прорыв, современная система образования по-прежнему нуждается в новых реформах, способных повысить качество образования и количество квалифицированных специалистов. Важно отметить, что для полноценного развития нации, необходимо принятие ещё ряда мер в сфере образования. Государство должно не только стремиться сделать так, чтобы образование соответствовало международным стандартам, но и полностью удовлетворяло нужды страны в квалифицированных специалистах и высокообразованных гражданах.

Статья посвящена исследованию проблем высшего образования в России, так как от уровня образования зависит не только экономика страны, но и её будущее. Рассматриваются насущные проблемы высшего образования такие, как излишняя теоретическая направленность образования, дисбаланс «производства и потребления» специалистов», проблема финансирования и технической оснащённости вузов, повышения качества обучения студентов, качественной подготовки педагогических кадров и их мотивации. Предлагаются пути решения насущных проблем высшего образования в свете последних указов Президента РФ.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал, отсутствие практической направленности обучения, исследование проблем высшего образования, повышение качества обучения, важная роль педагога.

Введение

Уровень образованности населения играет важную роль в любом государстве. «Система образования – это показатель развития государства, от которого зависит его дальнейшая судьба» [2]. Именно поэтому, стремясь занять главенствующее положение на мировой арене, государству, в первую очередь, необходимо заботиться об интеллектуальном потенциале подрастающего поколения, искоренять существующие проблемы в сфере образования, а также препятствовать возникновению новых проблем. «Государство, стремящееся к развитию и желающее занимать одну из первых позиций на мировой арене, должно заботиться о грамотности и образованности населения. Однако, система образования в России сейчас переживает достаточно сложные времена» [11].

Анализ современных публикаций

Сегодня достаточно большое число институтов занимается исследованием актуальных проблем современного образования в России системно – это Высшая школа экономики (ВШЭ), РАНХиГС, Институт стратегии развития образования РАО и многие другие, в том числе негосударственные структуры. Анализу подвергаются как масштабные, так и узкие проблемы сферы образования в школах и в вузах. Помимо этого, «Россия участвует в TIMSS (мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования), PIRLS (международное исследование качества чтения и понимания текста) и PISA (международная программа по оценке учебных достижений, исследующая функциональный уровень, адаптивность полученных знаний к реалиям жизни)» [8]

Данные социологических исследований свидетельствуют, что «студенты и педагоги высоко оценивают возможность творчества, ратуют за увеличение доли самостоятельной работы, совершенствование форм экзаменов, расширение их участия в управлении вузом, поддерживают развитие конкурсной системы аттестации всех кадров. Вместе с тем к середине 90-х годов высшая школа вошла в жесточайший кризис, из которого далеко не все вузы имеют возможность с достоинством выбраться» [10].

На основе анализа данных, полученных в результате проведенного исследования компетентных источников, можно выделить несколько проблем современного вузовского образования [3,4,7,10,12]:

Проблема 1. Излишняя теоретическая направленность образования и отсутствие практической направленности образования [7]. Современное образование «в большой степени направлено на обучение будущего молодого ученого, который, получив хорошую теоретическую подготовку, испытывает трудности с применением теоретических знаний на практике. Поэтому, устроившись на работу, новые сотрудники переживают серьёзную адаптацию, связанную с невозможностью сопоставить свои знания с практической деятельностью, таким образом, создается дефицит узких специалистов. Очевидным становится разрыв между профессиональными компетенциями выпускника и спросом на человеческий капитал со стороны работодателей» [7].

Бровкин А.В. отмечает, что «несовершенство российской системы образования оказывает негативное влияние на состояние российского рынка труда и экономики страны в целом» [3]. Подтверждением невысокого качества образования, по мнению автора статьи, является и тот факт, что лишь единицы из российских университетов числятся в международных рейтингах, таких как Times Higher education, QuacquarelliSimond (Q S) и Academic Ranking of World Universities (A RW U).

Решение: продолжать исследование проблем высшего образования с точки зрения современных рыночных тенденций, на базе которого можно будет предложить меры по преодолению кризиса на рынке высших образовательных услуг.

Проблема 2. Дисбаланс «производства и потребления» специалистов» [6] – дисбаланс между рынком труда и высшими учебными заведениями. Выпускники сталкиваются с проблемой поиска работы после окончания учебы, так как очень сложно найти работу по специальности, что вынуждает многих специалистов работать не по специальности или переучиваться.

Решение: производить тщательный отбор абитуриентов в образовательные учреждения. Таким образом, появится возможность отсеять тех абитуриентов, которые приходят в вуз только ради получения диплома, а не для получения качественного образования. Государство же, в свою очередь, должно содействовать становлению и развитию производства, где собственно и будут работать молодые специалисты.

Проблема 3. Значительное недофинансирование, снижение доли ВВП на высшее образование и «постоянная оптимизация расходов в сфере образования ведут как к дальнейшему упадку фундаментальности образования, так и собственно престижа работы в данной сфере. Отсутствие необходимых денежных ресурсов является причиной нехватки специалистов в системе образования» [7,11,12]. Нехватка денежных средств негативно отражается на уровне заработных плат работников сферы образования и мотивации преподавателя. Это влечет за собой такие последствия, как обесценивание творческого потенциала преподавателей, которые несут высокую ответственность

не только за информационное содержание образовательных программ, но и за развитие общества в целом.

Кроме того, особое внимание необходимо уделять технической оснащенности вузов, которая должна соответствовать требованию времени, в котором мы сейчас живем.

Решение: необходимо ориентировать наши вузы на создание стартапов, причём работать, как стартапы, должны также дипломы и квалификационные испытания. Эти работы должны выполняться по заказу предприятий: именно в этой плоскости лежит ключ к организации целевой подготовки, а также к последующему трудоустройству выпускников вузов. В части материально-технического обеспечения вузов необходимо постоянно обновлять морально устаревшее оборудование в образовательных учреждениях всех субъектов Российской Федерации и заниматься внедрением новых образовательных технологий.

Проблема 4. Повышение качества обучения в образовательной системе является одной из ключевых задач высшей школы [5]. Приоритетными умениями и навыками, формируемыми в процессе обучения в высшей школе должны стать умение мыслить и излагать свои мысли правильно, анализировать и синтезировать информацию, проследить причины и следствия и самостоятельно принимать решения.

Повышение качества образования напрямую зависит от организации учебного процесса и является источниками обеспечения высокого и стабильного экономического роста и модернизации общества.

Решение: использовать «знания и методы инновационного менеджмента. В условиях реформирования деятельности ВУЗов основными инструментами инновационного развития образовательных программ в России должны являться: детализация учебного планирования; обеспечение условий для гарантированного усвоения знаний студентами с обеспечением объема их учебной работы; внедрение модульной системы, организации учебного процесса в рамках рейтингования студентов; использование системы зачетных единиц; оценка трудоемкости и достижение образовательных уровней; накопительная результирующая оценка по дисциплине; групповое проектное обучение; формирование практических компетенций; внешняя экспертиза учебных образовательных программ; экспертиза качества подготовки выпускников» [1, 5].

Использование активных методов обучения (деловая игра, семинар- аукцион, семинар-пресс-конференция и т.д.), позволяющих студенту высказывать свою точку зрения, отстаивать свое мнение, прислушиваться к мнению других находить компромиссное решение той или иной проблемы позволяют студентам развивать мышление, не просто воспроизводя использованные знания, но и используя их в практико-ориентированной деятельности.

Проблема 5. Исследователи проблем современного образования отмечают существование **кризиса старой системы образования** [3]. В условиях глобальных изменений современная система образования должна соответствовать требованиям времени. В обновлении нуждаются не только методы подачи учебного материала и необходимость современного оснащения учебных заведений. Необходимо также пересмотреть и роль преподавателя в процессе образования. «Сегодня нужно учить детей добывать информацию, понимать её и применять на практике, для этого требуется колоссальный труд по подготовке не только новых учебников для учеников и пособий для учителей, но и самих педагогических работников» [11,12].

Решение: необходимо не только изменить педагогическую концепцию учителя, поднять престиж профессии педагога и социальный статус педагога, но и рассматривать образование не только как просвещение, но и как образование, воспитание и самообразование. Большого внимания требует подготовка педагогических работников, повышение их мотивации и привлечение молодых специалистов.

Таким образом, подводя итоги, следует отметить, что, несмотря на существенный прорыв, современная система образования по-прежнему нуждается в новых реформах, способных повысить качество образования и количество квалифицированных специалистов.

Важно отметить, что «для полноценного развития нации необходимо принятие ещё ряда мер в сфере образования. Государство должно не только стремиться сделать так, чтобы образование соответствовало международным стандартам, но и полностью удовлетворяло нужды страны в квалифицированных специалистах и высокообразованных гражданах» [11].

Указом главы нашего государства В.В. Путина № 401 от 27.06.2022 [4] в целях признания особого статуса педагогических работников «2023 год объявлен годом педагогического работника и наставника. Это решение говорит о признании высокого статуса учителей и о важности той работы, которую они проводят. Целый ряд поручений, данных Президентом, направлен на повышение престижа профессии учителя, на социальную поддержку учителей, изменение подходов к профессиональному росту» [4]. Министр Просвещения РФ Сергей Кравцов отмечает [4], что уже сделаны существенные шаги в этом направлении на законодательном уровне: уделяется серьезное внимание ранней профориентации педагогических кадров, обновляются программы и инфраструктура педвузов. Важным фактором является то, что активно развивается и конкурсное движение, благодаря которому педагоги могут продемонстрировать мастерство и профессионализм. Также уделяется большое внимание заботе о нравственности подрастающего поколения, воспитанию ценностных ориентиров, умений самостоятельно анализи-

вать информацию и принимать собственные решения.

Литература

1. Алиева С.С. О проектировании современного высшего образования и обучения в условиях глобализации // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. – 2017. – № . 79 (1). – С. 9–12.
2. Афанасьев М.Н., Ткачева О.А. Проблемы современной системы образования в России «Экономика и управление»// -Шахтинский институт (филиал) ЮРГПУ(НПИ) им. М.И. Платова. – 2016. – с. 2 электронный ресурс <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya-v-rossii>
3. Бровкин А.В. Проблемы современной российской системы высшего образования и пути их решения в интересах всех участников образовательного процесса: часть 1- Современное образование. – 2018–10 с.
4. Вестник образования. Электронный периодический журнал. Слово министра Просвещения РФ Сергея Кравцова – 2022–92 с. – электронный ресурс <https://vestnik.edu.ru/>
5. Зайналов Ж.Р. Проблемы повышения качества обучения. / монография «Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования» под ред. Айларовой З.А. и др.. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука» – 2022. – с. 136–151.
6. Клячко Т.Л. Образование в России: основные проблемы и возможные решения / Т.Л. Клячко. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС – 2013–48 с. – (Научные доклады: образование). – с. 34
7. Леонтьева О. Н., Иваницкая И.П. Актуальные проблемы современной системы образования // – 2022. – № 44 (89). URL: <https://scilead.ru/article/3101-aktualnie-problemi-sovremennoj-sistemi-obrazo>
8. Папудогло Н., Втулкина Н. Устаревшие книги и беззащитные учителя: как решить проблемы современного образования. – 2022 – электронный ресурс <https://www.forbes.ru/forbeslife/452741-ustarevsie-knigi-i-bezzasitnye-ucitela-kak-resit-problemy-sovremennogo-obrazovania>
9. Рогов Е.И., Рогова Е.Е. Проблемы межличностного взаимодействия в условиях цифровизации образования./ сб. трудов конференции Южный Федеральный университет – г. Ростов-на-Дону – 2022 – с. 73–81
10. Салаватова А.М., Ибрагимова Л.А. Современные проблемы образования: Учебное пособие. Нижневартовск: изд-во НВГУ – 2022. – 136с.
11. Юсманов И. «Проблемы современной российской системы образования» – 2021. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.epochtimes.ru/problemy-sovremennoj-rossijskoj-sistemyobrazovaniya-98913405/>

12. Электронный ресурс <https://www.mk.ru/social/2020/03/22/eksperty-nazvali-glavnye-problemy-rossiyskogo-obrazovaniya.html>

MODERN PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA AND POSSIBLE SOLUTIONS

Todis L.M., Vinogradova T.V., Andronycheva A.S.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Despite a significant breakthrough, the modern education system still needs new reforms that can improve the quality of education and the number of qualified specialists. It is important to note that for the full development of the nation, it is necessary to take a number of measures in the field of education. The state should not only strive to ensure that education meets international standards, but also fully meet the country's needs for qualified specialists and highly educated citizens.

The article is devoted to the research of the problems of higher education in Russia, since not only the country's economy, but also its future depends on the level of education. The urgent problems of higher education are considered, such as the excessive theoretical orientation of education, the imbalance of "production and consumption" of specialists, the problem of financing and technical equipment of universities, improving the quality of students' education, high-quality training of teaching staff and their motivation. The ways of solving the pressing problems of higher education in the light of the latest decrees of the President of the Russian Federation are proposed.

Keywords: intellectual potential, lack of practical orientation of education, research of problems of higher education, improvement of the quality of education, important role of the teacher.

References

1. Alieva S.S. On the design of modern higher education and training in the context of globalization // Collection of science practices of the Kherson State University. Pedagogical sciences. – 2017. – no. 79(1). – P. 9–12.
2. Afanasiev M.N., Tkacheva O.A. Problems of the modern education system in Russia "Economics and Management"// –

Shakhty Institute (branch) of the SRSPU (NPI) named after M.I. Platov. – 2016. – p.2 electronic resource <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya-v-rossii>

3. Brovkin A.V. Problems of the modern Russian system of higher education and ways to solve them in the interests of all participants in the educational process: part 1 – Modern education. – 2018–10 p.
4. Bulletin of education. Electronic periodical. Word of the Minister of Education of the Russian Federation Sergey Kravtsov – 2022–92 p. – electronic resource <https://vestnik.edu.ru/>
5. Zainalov Zh.R. Problems of improving the quality of education. / monograph "State, problems and prospects for the development of modern education" ed. Aylarova Z.A. and others. – Petrozavodsk: MTsNP "New Science" – 2022. – pp. 136–151.
6. Klyachko T.L. Education in Russia: main problems and possible solutions / T.L. Klyachko. – M.: Publishing house "Delo" RANEPa – 2013–48 p. – (Scientific reports: education). – p.34
7. Leontyeva O. N., Ivanitskaya I.P. Actual problems of the modern education system // – 2022. – No. 44 (89). URL: <https://scilead.ru/article/3101-aktualnie-problemi-sovremennoj-sistemi-obrazovaniya>
8. Papudoglo N., Vtulkina N. Outdated books and defenseless teachers: how to solve the problems of modern education. – 2022 – electronic resource <https://www.forbes.ru/forbeslife/452741-ustarevsie-knigi-i-bezzasitnye-ucitela-kak-resit-problemy-sovremennogo-obrazovaniya>
9. Rogov E.I., Rogova E.E. Problems of interpersonal interaction in the conditions of digitalization of education. / Sat. Proceedings of the conference Southern Federal University – Rostov-on-Don – 2022 – p.73–81
10. Salavatova A.M., Ibragimova L.A. Modern problems of education: Textbook. Nizhnevartovsk: publishing house of NVGU – 2022. – 136p.
11. Yusmanov I. "Problems of the modern Russian education system" – 2021. – [Electronic resource]. – Access mode <http://www.epochtimes.ru/problemy-sovremennoj-rossijskoj-sistemy-obrazovaniya-98913405/>
12. Electronic resource <https://www.mk.ru/social/2020/03/22/eksperty-nazvali-glavnye-problemy-rossiyskogo-obrazovaniya.html>

Пластилинография, как средство развития мелкой моторики детей дошкольного возраста

Уразова Кристина Александровна,

старший преподаватель, кафедра теории и методики педагогического и дефектологического образования, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 010555@pnu.edu.ru

Галкина Наталия Александровна,

ассистент кафедры Теории и методики педагогического и дефектологического образования, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 010368@pnu.edu.ru

В статье рассмотрена пластилинография в структуре общей системы развития мелкой моторики детей до школьного возраста, дано определение мелкой моторики. На основе проведенного анализа подходов к развитию мелкой моторики детей дошкольного возраста, выявлены наиболее популярные методы развития мелкой моторики. Статья посвящена исследованию пластилинографии, как средству развития мелкой моторики детей дошкольного возраста.

Проведён анализ нетрадиционных техник рисования, на основании которого определена актуальность пластилинографии при развитии мелкой моторики, выявлены основные этапы работы в технике пластилинографии, сделан вывод о преимуществах использования пластилинографии и значимости развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста. Рассмотрено влияние мелкой моторики на формирование мышления, памяти, воображения, восприятия, речи у детей дошкольного возраста. Выявлено влияние пластилинографии на эстетическое воспитание детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: пластилинография, моторика, мелкая моторика, эстетическое воспитание, нетрадиционные техники рисования.

Актуальность проблемы развития мелкой моторики детей дошкольного возраста обосновано ролью дошкольного учреждения в подготовке детей к обучению в школе. Необходимо развивать умение правильно говорить, используя все части речи, обучить владению основами навыков письма. Для этого важно развивать психические процессы, волю. Важная роль в решении данного вопроса отводится формированию мелкой моторике рук.

Мелкая моторика выполняет множество функций в жизни детей дошкольного возраста. Она развивает необходимые психические процессы мышления, воображения, внимания, восприятия, организует целенаправленный отбор информации.

Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, М.М. Кольцова доказали роль моторики в умственном развитии дошкольников. Основой развития мышления является рука человека. Первый этап мышления называют наглядно или предметно действенным. Наглядно-действенное мышление преобладает у детей раннего возраста, так как ему нужно все потрогать своими руками. Руки дают много информации о предмете, его весе, твердости или мягкости, шероховатости или гладкости, холоде или теплоте и так далее. В результате накопления данной информации дети способны перейти к наглядно-образному мышлению, направленному на оперирование не предметами, а образами. Высшей ступенью развития мышления является словесно-логическое мышление, при котором поставленные задачи решаются в уме.

Большое внимание в настоящее время обращается к различным нетрадиционным техникам рисования. Одна из них, пластилинография, заключается в выражении рисунка через пластилин в выпуклых, объемных, барельефных изображениях, выполненных на бумаге, картоне специальной художественной техникой. Данная техника используется в дошкольных образовательных учреждениях.

Рисование пластилином в изобразительном искусстве привлекает к работе пальцы, ладони, руки, опирается на зрительное восприятие, развивает мышление, внимание, память, речь детей дошкольного возраста. Использование нетрадиционной техники пластилинографии в развитии мелкой моторики интересует многих педагогов. Через нее возможно развитие специальных умений и навыков, подготавливающих руку, пальцы детей к письму. Следовательно, необходимо тщательно изучить методику организации и проведения за-

нятий с использованием нетрадиционной техники пластилинографии с целью развития мелкой моторики детей дошкольного возраста.

Проблема развития мелкой моторики детей дошкольного возраста весьма актуальна в настоящее время. Она изучается многими психологами и педагогами в области дошкольного и начального образования.

Под моторикой понимается не только движение, но и последовательность движений, в целом нужных для выполнения конкретной задачи. Существует крупная и мелкая моторика.

Каждое действие или движение – это результат умственной и физической деятельности. Для осуществления осознанного, произвольного движения человек задействует кости, мышцы, нервы, мозг и органы чувств. Поэтому для нормального функционирования, необходимо хорошо функционирующую работу двигательной и костно-мышечной системы, нервной системы (головной мозг, нервы и спинной мозг) и сенсорной системы (глаз, уши, обонятельные и вкусовых рецепторы, тактильный).

Мелкая моторика дает возможность человеку манипулировать небольшими предметами с использованием мелких мышц тела. Человек имеет возможность перекладывать предмет из одной руки в другую, выполнять координированные одновременные задачи для глаз и рук.

Моторные навыки по Ю.В. Рузановой – это сочетание скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем человека со зрительной системой, что важно при выполнении небольших и точных движений пальцами рук и кистей рук [7, с. 58].

Умение мелкой моторики необходимо для выполнения точных действий, например, «пинцетный захват» указательным и большим пальцами, при манипулировании маленькими предметами, завязывании узла, рисовании, письме, вязании, вырезании, застёгивании пуговиц, игре на музыкальном инструменте.

Дети дошкольного возраста совершенствуют навыки работы руками, используя для этого всевозможные материалы: ткани, бумагу, фольгу, проволоку, подсобные и природные. Также дети учатся таким способам, как сгибание, склеивание, резание, пересыпание, наматывание, складывание, применяют всевозможные инструменты и орудия труда: ручки, карандаши, фломастеры, ножницы, кисточки, лейки, грабли, молоток, лопаты, щётки и так далее.

В.А. Сухомлинский рассматривает кончики пальцев как начальные нити возникновения творческой мысли, как источники способностей и таланта для детей. При более высоком уровне уверенного и изобретательного движения руки отмечается более тонкое взаимодействие с предметом труда, труднее двигаться, ярче творческая линия, уровень навыков выше, ребенок умнее [8, с.32].

Таким образом, мелкая моторика характеризуется сочетанием согласованных действий мышечной, нервной и скелетной систем человека

в сочетании с зрительной системой, способствующей осуществлению небольших и точных движений пальцев рук и ног. Дошкольники чувствительны к развитию мелкой моторики. Мелкая моторика играет очень важную роль в формировании мышления, памяти, воображения, восприятия, речи.

Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста направлено на понимание и видение прекрасного в окружающем мире, искусстве, формирует эстетический вкус. При воспроизведении того или иного предмета по памяти, рисунку, с натуры, дети дошкольного возраста развивают мелкую моторику рук, фантазию, наблюдательность, познают формы, формируют целостное восприятие окружающего мира и его составляющих.

Пластилин является одним из самых любимых инструментов в дошкольном возрасте, так как он позволяет воплотить детские фантазии в реальный объект, оригинальный и неподражаемый. Вместе с этим, пластилином можно рисовать удивительные картины.

Понятие «пластилинография» включает в себя два слова: «пластилин» – это художественный материал, реализующий замысел, создающий полнотелые изображения и «графия» – изображать, создавать. Данная нетрадиционная техника рисования не требует развития специальных способностей детей дошкольного возраста, проста и интересна в реализации. Материал для выполнения творческой работы не требует больших затрат, а принцип работы основан на создании лепной картины, имеющей выпуклое, полнотелое изображение объектов на ровной поверхности.

Пластилинография знакомит детей дошкольного возраста с понятием «форма», свойствами окружающих предметов, развивает мелкую моторику пальцев и рук, развивает речь. В процессе данных занятий дошкольники учатся внимательно рассматриванию предметов, развивая наблюдательность. Данная работа раскрывает бескрайние просторы фантазии детей, их творческие способности. Лепка из пластичного материала активно развивает воображение. Важно, что дети дошкольного возраста способны осязать предмет своего творчества.

Работать с пластилином способны дети, начиная с младшего дошкольного возраста. Пластилин играет важную роль в развитии детей дошкольного возраста. В раннем возрасте они впервые знакомятся с мягким и податливым пластичным материалом и открывают для себя возможности лепить. Однако, не всегда дошкольники понимают, что пластилином можно рисовать картины. Рисование пластилином направлено на развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста, готовят руки к письму и рисованию в школе. Хорошая подвижность кистей, гибкость и отсутствие скованности облегчает обучение навыкам письма. Лепка пластилином очень любима детьми дошкольного возраста за возможности стать на время «волшебником» и придумать свой собственный мир.

По мнению Г.Н. Давыдовой, пластилинографию – это нетрадиционная художественная техника выполнения работы, заключающаяся в рисовании пластилином на любой плотной основе (дерево, картон, диски, стекло и так далее) [2, с. 65].

Пластилинография – это разновидность нетрадиционного рисования, направление детского творчества, лишь недавно стала активно развиваться и включаться в методику обучения детей дошкольного возраста. Данная техника рисования доступна как дома, так и в дошкольном образовательном учреждении. Пластилиновые рисунки сочетают лепку и аппликацию, получаются полубъемными, выразительными, передающими детское настроение. В данном виде искусства не важны специальные навыки. Можно лишь использовать большие возможности собственного воображения, фантазии, реализовав их на картоне. Для расширения возможностей используются в работе всевозможные стеки: металлические, деревянные, пластмассовые, заостренные или закругленные, в виде лопаточки или стека-петли. Также при работе в технике пластилинографии в дошкольном учреждении с детьми дошкольного возраста используются бусинки, бисер, ракушки, камешки, кора, семена растений, крупа, ветки, шишки, желуди, ореховая или яичная скорлупа так далее.

Пластилинография является декоративно-прикладным искусством, развивающим координацию, тонкие дифференцированные движения, тактильные ощущения, важные в развитии дошкольников. Большая часть коры головного мозга связана с суставами пальцев и кистей рук, которые имеют рецепторы в мелких мышцах, тонких концах чувствительных нервов. Эти рецепторы позволяют дошкольникам воспринимать, трогать и чувствовать окружающий их мир. Детские руки способны творить, исследовать, строить. На занятиях рисованием с детьми дошкольного возраста активно используются артикуляционные и пальчиковые гимнастики, подвижные игры, массаж, упражнения для рук с предметами.

Рисование пластилином для детей дошкольного возраста является интересным времяпровождением, совместным творческим занятием, объединяющим родителей с ребенком, воспитателя с детским коллективом.

Пластилинография развивает мелкую моторику рук детей дошкольного возраста, учит мыслить творчески, формирует знания о приемах смешивания цветов, получения оттенков, текстуре пластилина [3, с. 78].

Изобразительное искусство в дошкольном учреждении играет важную роль во всестороннем развитии детей дошкольного возраста. В процессе работы средствами пластилинографии у них развивается образная и зрительная память, создаются образы предметов окружающего и фантазийного мира.

Т.Г. Казакова выделяет следующие задачи занятий пластилинографией:

- развитие мелкой моторики, тактильной чувствительности рук, речи, зрительного восприятия;
- формирование сенсорных эталонов величины, цвета, формы;
- знакомство со свойствами пластичного материала, приемами работы с ним;
- развитие умений лепки базовых форм (круг, квадрат, треугольник);
- становление чувства прекрасного, эстетического вкуса, умения видеть и наслаждаться окружающим миром;
- воспитание аккуратности при лепке;
- развитие умений выполнять работу до конца [4, с. 106].

Пластилинография разнообразная, интересная техника рисования, позволяющая осуществлять замысел без обладания специальными способностями, умениями и навыками. Заниматься данной работой можно в любое удобное время, как на занятиях, так и в свободной деятельности детей дошкольного возраста.

Преимущества нетрадиционной техники «пластилинография»:

- развитие мелкой моторики пальцев и рук;
- простота работы;
- облегчение нервного и мышечного напряжения;
- легкая корректировка, способность переделать картину по новому замыслу.

Таким образом, занятия пластилинографией способствуют развитию мелкой моторики, реализации широких возможностей в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста, способны активировать развитие внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия, пространственной ориентации, сенсомоторной координации, самостоятельности. Благодаря этой нетрадиционной методике расширяются возможности рисования детей в дошкольных образовательных учреждениях, раскрываются новые приемы и методы обучения правилам композиции.

Начинать изучение техники пластилинографии необходимо с простых мазков на картоне, например, предложить детям сделать разноцветные полоски из пластилина на листе картона. Они могут быть прямыми, волнистыми, прерывистыми, сделанные из отдельных шариков, либо просто растягивая пластилин по поверхности картона.

Сюжетом рисования в технике пластилинографии может быть рисунок из понравившейся книги или журнала. Его можно перевести на ровную поверхность с использованием копировальной бумаги либо срисовать воспитателем или ребенком под присмотром и взрослой помощи. Дети дошкольного возраста данный этап осуществить самостоятельно пока не могут в силу возрастных своих возможностей. Сначала понравившийся рисунок переносится на лист картона карандашом или маркером, затем каждая область рисунка заполняется пластилином определенного цвета. Можно заполнить пространство изображением

с помощью маленьких пластилиновых шариков, жгутиков или даже целых частей, придавая края при помощи стека или другого подручного средства нужную форму.

Плавные переходы между цветами можно получить в результате смешивания в руках определенных цветов пластилина. Важно понимать, что более двух цветов одновременно не смешивают. При создании более сложных пластилиновых картин необходимо участие воспитателя. Красивый и оригинальный рисунок из пластилина получается на стекле. Важно, чтобы края стекла были ровные, толстые, обработанные и безопасные для детей дошкольного возраста. Сюжет на основу можно перекопировать с использованием цветного геля или краски из тюбика. Фон рисунка закрашивается постепенно, длинными мазками, отщипывая предварительно хорошо размятый пластилин небольшими кусочками. Размазывать его по поверхности можно попеременно большим и указательным пальцами. Мелкая моторика в данной работе развивается очень активно. После выполнения работы руки вытираются сухой салфеткой и промываются теплой водой с мылом [3, с. 29].

При выполнении изображения пластилиновыми шариками используются заготовленные заранее маленькие шарики определенного цвета, из которых выкладывается контур определенной детали рисунка или сюжета. Шарики можно лепить отдельно большим, указательным и средним пальчиками левой и правой руки, а можно целиком ладошками. В данной работе активно развивается мелкая моторика рук детей дошкольного возраста, а рисунок получается необычным и объемным. Обучать данной технике рекомендуется с простого образа предметов, не требующих большого количества элементов, например, цветков ромашки.

Интересными получаются картины со смешением различных приемов лепки. Например, сочетание объемной аппликации и размазывания. На пластилиновой картинке можно использовать всевозможные отпечатки. Это могут быть штрихи зубочисткой, точки колпачком фломастера, насечки стеком округлой или заостренной формы. При такой работе также происходит активное развитие мелкой моторики рук детей дошкольного возраста. Прием рисования спиральками придает пластилиновой картине красивый объем. Для этого дошкольники сначала раскатывают тонкие жгутики пластилина между ладошками, а затем аккуратно накручивают их на карандаш или палочку. В зависимости от толщины предмета получают крупные и мелкие спирали. Их необходимо располагать близко друг к другу. Оригинальными в данной технике выглядят кроны деревьев, розы, кудряшки девочки и так далее. Пластилина в данном случае используется больше, чем при обычном рисовании пластилином.

Рисование мазками является очень красивой техникой, не сложной для реализации детьми дошкольного возраста. Картина в данной технике

может быть даже абстрактной, без определенного сюжета. Для этого можно взять несколько цветов пластилина, скатать в один жгут и наносить им яркие мазки, отрывая понемногу и размазывая по плотной поверхности подобно рыбьей чешуе. Такие картины напоминают произведения изобразительного искусства, написанные маслом профессиональными художниками.

Также интересной является техника объемного исполнения картины пластилином. Для этого сначала скручивается большое количество жгутиков, колбасок определенных цветов и создается задуманная картина путем выкладывания колбасок по контуру деталей от внешнего к внутреннему.

Дети дошкольного возраста должны знать правила смешивания цветов пластилина для получения новых тонов. Синий с желтым дают зеленый, желтый с красным – оранжевый, красный с синим – фиолетовый. Флуоресцентный и матовый пластилин дает цвета иных оттенков. Для того, чтобы картина была с глянцевым эффектом, пальцы при работе с пластилином смачивают водой.

Для более эффективного усвоения навыков лепки в технике пластилинографии, Л.Н. Малахова акцентирует внимание на этапном принципе обучения: сначала учить детей дошкольного возраста надавливать на кусочки пластилина, затем размазывать от центра к краю, и далее учиться сочетанию нескольких приемов работы в одном сюжете. Уровень сложности работы повышается по мере обучения навыкам работы с пластилином от простых в младшем дошкольном возрасте к более сложным в старшем дошкольном возрасте [6, с.92].

При работе в технике пластилинографии с детьми дошкольного возраста используют аппликацию на стекле. Предварительно для выполнения данной работы необходимо кусок стекла тщательно промыть теплой водой с мылом и протереть бумажной салфеткой, высушить. Для предотвращения травм во время работы полезно заклеить края стекла скотчем или скотчем. Изображение можно перенести на стекло с помощью цветного маркера. Затем элементы изображения заполняются пластилином, выбирая размер и цвет в соответствии с фактурой, растягивая его руками и распределяя по стеклу. Вы можете размазать пластилин своими пальцами или стеком, аккуратно сжимая ее на стеклянной поверхности, чтобы сформировать тонкий слой. Следующий цвет пластилина наносится отдельно и последовательно, не выходя за рамки конкретной части изображения. После окончания работы над стеклом с краев снимается маскирующая лента, а на поверхность пластилина наносится цветной бумажный фон. Фон накладывается на стекло тех же размеров, что и основание, поэтому с толстым картоном. По краю проделанную работу можно приклеить полосками цветной бумаги для получения чистой рамки. Это изображение пластилина можно сделать на толстом листе картона, но в этом случае будут наблюдаться основания жирных пятен, образованных пластилином.

Пластилиновое изображение также может быть выполнено с использованием различных техник: формирование отдельных элементов с помощью кучи, лепка отдельных деталей руками, разрезание ножницами и подъемные секции, протирание пластилина через сито или выдавливание через чесночный пресс. Работа над изображением пластилином начинается с верхнего края, исключая касание руками участков, покрытых пластилином. Овальные и округлые элементы изготавливаются из свернутых пластилиновых шариков, закрепленных в технике сплющивания.

Таким образом, рассмотрены теоретические основы развития мелкой моторики детей дошкольного возраста посредством пластилинографии. Мелкая моторика характеризуется совокупностью координированных действий мышечной, нервной и костной систем человека, в сочетании со зрительной системой способствующая выполнению точных и мелких движений пальцами рук и ног, кистями. Дети дошкольного возраста сензитивны в развитии мелкой моторики. Мелкая моторика играет очень важную роль в формировании мышления, памяти, воображения, восприятия, речи.

Занятия пластилинографией способствуют развитию мелкой моторики, реализации широких возможностей в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста, активизируют развитие внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия, пространственной ориентации, сенсомоторной координации, самостоятельности. Благодаря данной нетрадиционной технике расширяются возможности рисования детей в дошкольном образовательном учреждении, раскрываются новые приемы и методы обучения правилам композиции.

Литература

1. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения / С.Е. Большакова – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 129 с.
2. Давыдова Г.Н. Пластилинография для малышей / Г.Н. Давыдова. – М.: Скрипторий 2003, 2018. – 218 с.
3. Изотова Ю. Рисование пластилином (пластилинография): основные приемы [Электронный ресурс] / Ю. Изотова. – Режим доступа: <https://www.syl.ru/article/330717/risovanie-plastilinom-plastilinografiya-osnovnyie-priemyi>. (дата обращения 01.03.2023)
4. Казакова Р.Г. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / Р.Г. Казакова, Т.И. Сайганова, Е.М. Седова. – М.: Сфера, 2015. – 218 с.

5. Лыкова И.А. Лепим, фантазируем, играем / И.А. Лыкова. – М.: Просвещение, 2014. – 128 с.
6. Малахова Л.Н. Использование техники пластилинографии в работе с детьми / Л.Н. Малахова, И.И. Фрезе, Т.Н. Копнина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 4. – С. 41–44.
7. Рузанова Ю.В. Развитие моторики рук в нетрадиционной изобразительной деятельности / Ю.В. Рузанова. – М.: Наука, 2019. – 235 с.
8. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский. – М.: Академия, 2018. – 312 с.

PLASTILINOGRAPHY AS A MEANS OF DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

Urazova K.A., Galkina N.A.
Pacific National University

The article considers plasticineography in the structure of the general system for the development of fine motor skills in children up to school age, and defines fine motor skills. Based on the analysis of approaches to the development of fine motor skills in preschool children, the most popular methods for the development of fine motor skills have been identified. The article is devoted to the study of plasticineography as a means of developing fine motor skills in preschool children.

An analysis of non-traditional drawing techniques was carried out, on the basis of which the relevance of plasticineography in the development of fine motor skills was determined, the main stages of work in the technique of plasticineography were identified, a conclusion was made about the advantages of using plasticineography and the importance of developing fine motor skills in preschool children. The influence of fine motor skills on the formation of thinking, memory, imagination, perception, speech in children of pre-school age is considered. The influence of plasticineography on the aesthetic education of preschool children was revealed.

Keywords: plasticineography, motor skills, fine motor skills, aesthetic education, non-traditional drawing techniques.

References

1. Olshakova S.E. Formation of fine motor skills of hands: Games and exercises / S.E. Bolshakova – M.: TC Sphere, 2016. – 129 p.
2. Davydova G.N. Plasticineography for kids / G.N. Davydov. – M.: Scriptorium 2003, 2018. – 218 p.
3. Izotova Yu. Drawing with plasticine (plasticineography): basic techniques [Electronic resource] / Yu. Izotova. – Access mode: <https://www.syl.ru/article/330717/risovanie-plastilinom-plastilinografiya-osnovnyie-priemyi>. (date of access: 01.03.2023)
4. Kazakova R.G. Drawing with preschool children: non-traditional techniques, planning, lesson notes / R.G. Kazakova, T.I. Saiganova, E.M. Sedov. – M.: Sphere, 2015. – 218 p.
5. Lykova I.A. Sculpt, fantasize, play / I.A. Lykov. – M.: Education, 2014. – 128 p.
6. Malakhova L.N. Use of plasticineography technique in work with children / L.N. Malakhov, I.I. Freze, T.N. Koptina // Issues of preschool pedagogy. – 2017. – No. 4. – S. 41–44.
7. Ruzanova Yu.V. Development of motor skills of hands in non-traditional visual activity / Yu.V. Ruzanov. – M.: Nauka, 2019. – 235 p.
8. Sukhomlinsky V.A. Parental Pedagogy / V.A. Sukhomlinsky. – M.: Academy, 2018. – 312 p.

Педагогические воззрения Чжоу Сяояня в обучении вокальному искусству

Юань Синьжуй,

аспирант, РГПУ им. А.И. Герцена
E-mail: 573692201@qq.com

Чжоу Сяоянь – известная китайская певица, вокалистка и педагог, посвятившая свою жизнь развитию китайской вокальной музыки. Начиная с преподавания на кафедре вокальной музыки Шанхайской консерватории в 1949 году, она последовательно занимала должности заведующего кафедрой и вице-президента, а также музыкального руководителя Оперного центра Чжоу Сяоянь. Ее ученики разъезжаются по всему миру и многие из них известны на различных художественных сценах по всему миру. Многие из них являются яркими представителями достижений профессионального вокально-музыкального образования в современном Китае, а также воплощением концепции преподавания вокальной музыки госпожи Чжоу и продолжением художественных идеалов Чжоу Сяояня.

В статье приводится методика обучения вокальному искусству. Отмечается, что распространенным явлением в практическом обучении является то, что если учащиеся не дышат глубоко, они решают проблему дыхания, а если не могут поднять высокие частоты, они решают проблему высоких частот. Это кажется очень целенаправленным, но на самом деле это простое и одностороннее решение существующих проблем. Характерной чертой решения Чжоу Сяоянь таких проблем является то, что она всегда ставит эти проблемы во всей вокальной музыке. Целостный взгляд является основной концепцией преподавания вокальной музыки Чжоу Сяоянь, а также кратким изложением ее руководящей идеологии ее выдающихся достижений в преподавании вокальной музыки.

Ключевые слова: Чжоу Сяоянь, вокальное искусство, концепция вокального музыкального образования, преподавание вокальной музыки, концепция преподавания.

Чжоу Сяоянь (17 августа 1917 г. – 4 марта 2016 г.), родился в Ухане, окончил Российскую музыкальную академию в Париже, вокальная певица, музыкальный педагог. Она является мастером китайского вокального музыкального образования бельканто. Она выиграла премию «Золотой колокол», высшую награду в китайском музыкальном искусстве, и «Медаль французского военного офицера», присуждаемую французским правительством. Чжоу Сяоянь считает, что преподаватели вокальной музыки, как создатели музыкального инструмента «певческий голос», должны всегда придерживаться целостного взгляда, вместо того, чтобы лечить голову головой и ногу ногой. Распространенным явлением в практическом обучении является то, что если учащиеся не дышат глубоко, они решают проблему дыхания, а если не могут поднять высокие частоты, они решают проблему высоких частот. Это кажется очень целенаправленным, но на самом деле это простое и одностороннее решение существующих проблем. Характерной чертой решения Чжоу Сяоянь таких проблем является то, что она всегда ставит эти проблемы во всей вокальной музыке. Целостный взгляд является основной концепцией преподавания вокальной музыки Чжоу Сяоянь, а также кратким изложением ее руководящей идеологии ее выдающихся достижений в преподавании вокальной музыки.

Идея преподавания – Холистическая теория

“Холистическая теория” г-жи Чжоу Сяоянь имеет глубокую философскую основу. Выдвигается диалектика, ратующая за то, что каждая часть системы (вселенная, человеческий организм и т.д.) представляет собой органическое целое, и не может быть отделена или отделена для понимания. В системе преподавания вокальной музыки Чжоу Сяоянь целостный подход к преподаванию вокальной музыки реализован очень хорошо, благодаря чему учения г-жи Чжоу стали широко распространяться, и будущие поколения могут подражать им.

Когда она обучала студентку корейской национальности, из-за разницы в жизненном опыте, ей было очень некомфортно с итальянским языком, поэтому она посвятила много времени изучению итальянского языка. Но в пении, из-за того, что она слишком много внимания уделяла языку, она боялась спеть неправильно, поэтому очень тяжело произносила, что сильно сказывалось на беглости и артистичности пения. В связи с этим Чжоу Сяоянь не просто попросил ее исправить свои певческие языковые привычки, но и привел ей пример. Чжоу Сяоянь считает, что пение похоже на китайский пейзаж. Только когда общий баланс карти-

ны может достичь красоты всей картины. Если вы просто беспокоитесь о недостатке цвета в определенном месте и намеренно добавляете несколько штрихов, это разрушит красоту этого баланса. Через образные метафоры она позволяет учащимся диалектически признать роль языка во всем процессе пения, но если они намеренно сосредоточатся только на языке, то это намеренное усилие разрушит баланс всего певческого эффекта. Поняв эту истину, ученики спокойно подходят к проблемам пения, так что проблемы можно легко решить. Поэтому в обучении она всегда подчеркивает, что при возникновении проблем в обучении не следует замыкаться в какой-то одной точке, а следует помещать в общую среду вокально-музыкального пения для установления целостного представления. Эта общая осведомленность является самой большой особенностью преподавания вокальной музыки Чжоу Сяояня не только в обучении, но и в исполнении, технике, оценке и других аспектах.

С развитием времени искусство вокальной музыки также постоянно развивается и обновляет свое содержание. Сфера применения современного вокального искусства относительно широка, включая язык, мелодию, голосовую полость, инструментальную музыку, движение и другие родственные понятия. Конечно, соответствующее преподавание вокальной музыки должно быть процессом всестороннего развития всесторонних способностей учащихся, таких как вокальные данные, артистизм и психологические качества. Общий метод обучения вокальной музыке направлен не только на вокальные навыки музыки, но также включает в себя понимание общей структуры пения, художественного образа, эмоционального выражения и т.д. Используя общий метод обучения, можно улучшить навыки певца, контроль над дыханием и резонансом, тембровая тембральность, улавливание правильного тона и способность к художественному выражению и т.д. В то же время, благодаря художественной практике классного обучения, психологические способности учащихся, такие как восприятие, воображение и тренируются и укрепляются представления о певческом искусстве. В качестве критерия используется собственная художественная эстетика, и выбирается исполнение звука, и только смешиваясь с эмоциями, которые дает произведение, произведение может быть выражено в наилучшем виде. Многие люди описывают пение человека как «пение сердцем». Человек, не испытывающий психологических чувств к музыке, не может выразить эмоции, содержащиеся в произведениях, и внутреннюю красоту музыки, так как же он может вызвать у публики эстетические чувства? развитие художественных достижений является ключом к успеху певца. Процесс обучения певческому мастерству – трудоемкий процесс, необходимо тренировать музыкальную основу и музыкальное мышление, такие как тембр, качество звука, интонация, постепенно формировать на практике острое эстетическое восприятие и художественное исполнение.

Многие люди описывают пение человека как «пение сердцем». Человек, не испытывающий психологических чувств к музыке, не может выразить эмоции, содержащиеся в произведениях, и внутреннюю красоту музыки, так как же он может вызвать у публики эстетические чувства? развитие художественных достижений является ключом к успеху певца. Процесс обучения певческому мастерству – трудоемкий процесс, необходимо тренировать музыкальную основу и музыкальное мышление, такие как тембр, качество звука, интонация, постепенно формировать на практике острое эстетическое восприятие и художественное исполнение.

Ядром педагогического мышления Чжоу Сяояня вокальной музыки является целостный взгляд, который представляет собой в высшей степени единый целостный взгляд на обучение (обучение пению) и воспитание людей (обучение быть личностью). Преподавание (обучение пению) должно основываться на знаниях высокого уровня, а воспитание людей (обучение быть личностью) должно стремиться к истине, добру и красоте. Общий взгляд на преподавание вокальной музыки Чжоу Сяояня – это также общий взгляд учителей, обучающихся пению и человечности, и учеников, изучающих искусство и учащихся быть людьми. Короче говоря, с помощью целостного метода обучения можно развивать певческие навыки учащихся, психологические качества и культурные достижения, а также улучшать качество и художественный уровень учащихся в целом.

Чжоу Сяоянь обращает внимание на взаимосвязь и интеграцию различных методов пения

Чжоу Сяоянь считает, что сосуществование различных методов пения способствует сравнению и поглощению, изучению сильных сторон друг друга и дополнению слабых сторон друг друга. Хотя она прожила во Франции восемь лет и находилась под сильным влиянием западной культуры, она прошла обучение бельканто западного пения, но не придерживалась метода пения и преподавания западного бельканто. Напротив, она придерживается точки зрения культурного релятивизма, принимая все полезные культурные элементы с более широким и далеко идущим видением и умом. Она считает, что традиционное китайское вокальное искусство имеет длинную историю и является великолепным, и есть много сущностей, которые стоит изучить и унаследовать. Она выступала за то, чтобы искусство бельканто и традиционная вокальная музыка учились друг у друга и сосуществовали в разных стилях. Именно из-за мышления г-жи Чжоу ученики, которых она обучает, обладают разнообразными стилями пения и великолепием, а не «тысячи людей с одним голосом, десять тысяч человек с одним голосом». В статье «Путь развития китайского искусства вокальной музыки» она однажды четко указала: «Бельканто – не единственный метод пения, и различные методы пения, включая китайское национальное пение,

имеют свою научную природу. Существование и совместное использование способствуют учиться на сильных сторонах друг друга и дополнять сильные стороны друг друга». Например, когда Ляо Чаньюн учил петь «Старые песни», у Ляо Чаньюна не было проблем с его певческими навыками, но Чжоу Сяоянь не был очень доволен своим певческим эффектом, не имеет вкуса, и она посоветовала Ляо Чаньюну больше слушать сычуаньские народные песни. По достоинству оценив множество сычуаньских народных песен, Ляо Чаньюн позаимствовал метод пения «с эмоциями и звуком» в народной вокальной музыке для пения некоторых служебных слов в песнях и изменил предыдущий метод пения ударения служебных слов, чтобы сделать пение более мягким и гармоничным. Растянулось, приобрело неповторимый шарм. Из этого видно, что, по мнению Чжоу Сяояня, между различными методами пения нет границ. Пока у него есть научная сторона, он может быть полностью использован мной, что отражает ум и видение каждого.

Во все времена и во всем мире большинство тех, кто добился успеха в преподавании вокальной музыки, учатся на чужих сильных сторонах, развивают свои сильные стороны и избегают своих слабостей, берут их сущность и интегрируют их в всеобъемлющее понимание, усваивает желаемые вокальные приемы и навыки в своем обучении с широкой грудью и широким умом.

Метод научного голоса распространен. И народное пение, и вокализация бельканто всегда должны быть высокими, глубоко дышать, петь с открытым горлом. Так что между ними много общего.

(1) И народное пение, и пение бельканто требуют овладения правильной техникой пения, независимо от того, какой из них, певец должен иметь диапазон более двух октав, и оба требуют достаточного дыхания и стойкой певческой способности.

(2) Оба метода пения должны иметь идеальное качество звука, и необходимо правильно использовать и контролировать дыхание. Дыхание – основа пения и движущая сила вокализации. В народном методе пения внимание уделяется удаче даньтяня, а в методе бельканто внимание уделяется грудному и брюшному дыханию, по сути, между ними нет никакой разницы. И то, и другое требует глубокого вдоха, бельканто всегда заставляет задержать дыхание от запаха цветов, вздохов и испуга; дыхание поддерживает звук, хотя формулировки разные, но конечная цель одна и та же.

(3) Китайское народное пение заимствовано из Пекинской оперы, в то время как бельканто заимствовано из западной оперы. Они также имеют сходство в расположении голосов. Если разделить пение бельканто, певцов пекинской оперы также можно описать как колоратурное сопрано. Поэтому бельканто нуждается в высоком положении, как и нация, и тому и другому нужен резонанс.

(4) Будь то народное пение или бельканто, звук должен быть непрерывным и плавным, и в обоих случаях подчеркивается, что звук и дыхание идут в противоположных направлениях. Оба зевнули

или улынулись, чтобы открыть горло. Метод национального пения многое заимствует у метода пения бельканто, который опускает гортань и удлиняет произносительную трубку, благодаря чему метод национального пения не только имеет характеристики нашего национального происхождения, но также обладает характеристиками спелого, мягкого и прозрачного, а выразительная сила еще более усиливается.

(5) Национальное пение и бельканто должны иметь одинаковые психологические качества, независимо от того, какой из них должен иметь динамичный, активный и возбужденный певческий менталитет, должно быть место для воображения, а также певческое царство с богатым голосом и эмоциями и захватывающим пением. .

Если вокальное искусство нашей страны хочет добиться более высоких результатов и быстрее развиваться, оно не должно ограничиваться какой-то одной формой или стилем вокального искусства, а должно включать в себя все выдающиеся формы и стили вокального искусства китайской нации и мира. Не путайтесь в так называемых техниках и способах пения, и перестаньте спорить о преимуществах «бельканто» и «национального пения» Вокальные композиции в других стилях. Больше энергии следует тратить на исследование разных языков и стилей в разных странах и жанров вокальной музыки, а также на осмысление необходимой художественной эмоциональности и выразительности. Нам предстоит возвращать вокальные данные, способные исполнять как зарубежные произведения разных жанров и тем и стилей, так и китайские произведения разных жанров и тематик.

Чжоу Сяоянь подчеркивает единство певческих навыков и художественных достижений

Чжоу Сяоянь уже сформировала относительно полную систему методов пения и педагогической практики, но она никогда не выступала за «техническую теорию». Она считает, что вокальное пение – это единство формальной красоты и художественной красоты, формальная красота – это основательность и мастерство певческого мастерства, а художественная красота – это воплощение личностного совершенствования певца. Этот момент проходит через его педагогическую карьеру, насчитывающую более полувека. В самом начале преподавания в начале основания Китайской Народной Республики она попросила свою ученицу Цзюй Сюфан усилить свои художественные достижения и попросила ее выучить китайскую классическую поэзию у школьного учителя китайского языка, выучить юаньцзюй у учителя. Академии китайской оперы, а также научиться пингану у преподавателя Национального оркестра и т.д., требуя, чтобы студенты охватывали широкий круг тем. Цзюй Сюфан откровенно сказала, что эти занятия сыграли важную роль в ее будущей певческой карьере. Несмотря на то, что Чжоу Сяоянь эффективна в технической подготовке, она

никогда не выступала за «только техническую теорию», и ее упор на художественные достижения отражается в каждой преподавательской деятельности. Она считает, что после того, как проблема технических методов и стандартов обучения будет решена, самый большой недостаток нашего преподавания вокальной музыки по-прежнему заключается в художественном воспитании, то есть с точки зрения способности к художественному восприятию и эстетической способности. Приобретение способности к художественному выражению должно быть получено из литературы, философии, психологии, социологии и других дисциплин. Наличие или отсутствие, сила и слабость этих способностей играют решающую роль в том, поет ли певец голосом или сердцем. Чжоу Сяоянь считает, что изучение вокальной музыки должно сочетаться со всесторонними искусствами, такими как опера и танец, а также литература и искусство. Обширное обучение может улучшить способность понимать и воспринимать, тем самым улучшая выразительность вокальной музыки. Цель изучения различных форм искусства состоит в том, чтобы иметь трехмерное понимание и изучение технологии вокальной музыки и искусства с более высокой точки зрения. Понимание вокальных произведений часто не зависит только от простого фонового введения произведения. Вокальное произведение имеет множество атрибутов художественности, идеологии и социальности. Только понимание его художественных особенностей неизбежно приведет к идейным, социальным, эпохальным. Без чувств невозможно так хорошо спеть.

В преподавании вокальной музыки Чжоу Сяоянь делает упор на сочетание навыков и самосовершенствования. Во время преподавания в классе ее часто можно услышать, подчеркивая роль художественных достижений в пении вокальной музыки для студентов. Когда я учился у г-жи Чжоу Сяояня, когда она преподавала вокальные навыки, она часто напоминала мне обратить внимание на укрепление моих художественных достижений, читать больше книг и учиться как можно больше, чтобы улучшить свои художественные достижения.

У г-жи Чжоу также есть два классических слова, которые люди никогда не забудут. Одно предложение: «Я не совсем верю, что певец, который не может хорошо петь даже на своем родном языке, может хорошо петь иностранные песни!» Другое предложение: «В Китае не следует петь иностранные песни, чтобы произвести впечатление на китайцев». Люди, и не ездите за границу, чтобы петь китайские песни, чтобы произвести впечатление на иностранцев. Вы должны отправиться за границу и петь иностранные песни, чтобы покорить иностранцев; в Китае вы должны петь китайские песни, чтобы произвести впечатление на китайцев и заставить китайцев полюбить вас».

Теория искусства вокальной музыки г-жи Чжоу Сяояня и его концепция преподавания вокальной музыки являются драгоценными сокровищами в индустрии вокальной музыки в моей стране. Характер г-жи Чжоу как учителя, добродетель и ма-

стерство являются образцом для молодого поколения, у которого можно учиться.

Литература

1. О теории преподавания вокальной музыки г-на Чжоу Сяояня [J], Хуан Сяо, Северная музыка, 2016 (23)
2. Чжоу Сяоянь «Исследования и исследования идей преподавания вокальной музыки» [J], Чжан Нань, «Музыкальные исследования», 2005 (03).
3. Ту Илан Искусство пения, 2016(05)
4. О певческом творчестве и вкладе Чжоу Сяояня [J]. Бланкет, Сюй Дунгуан. Литературный конкурс, 2021 (06)
5. Применение эвристического обучения в преподавании вокальной музыки Чжоу Сяояня (3) [J] Ту Илань, Искусство пения, 2012(03)
6. Чжоу Сяоянь, Я не могу жить без студентов[J], Хэ Иньюй, Еженедельник Синьминь, 2017(46)
7. Истина, добро и красота – высшее состояние вокального пения и обучения Чжан Нань Народная музыка, 2006 (01)

EDUCATIONAL VIEWS OF ZHOU XIAOYAN IN TEACHING VOCAL ART

Yuan Xinrui

Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen

Zhou Xiaoyan is a famous Chinese singer, vocalist and teacher who has dedicated her life to the development of Chinese vocal music. Since teaching at the Department of Vocal Music of the Shanghai Conservatory in 1949, she has successively served as department head and vice president, as well as musical director of the Opera Center, Zhou Xiaoyan. Her students travel all over the world and many of them are known in various art scenes around the world. Many of them are bright representatives of the achievements of professional vocal music education in modern China, as well as the embodiment of the concept of teaching vocal music by Ms. Zhou and the continuation of the artistic ideals of Zhou Xiaoyan.

The article provides a methodology for teaching vocal art. It is noted that a common phenomenon in practical training is that if students do not breathe deeply, they solve the problem of breathing, and if they cannot raise the high frequencies, they solve the problem of high frequencies. This seems very targeted, but it's actually a simple and one-sided solution to existing problems. A characteristic feature of Zhou Xiaoyan's handling of such problems is that she always poses these problems in all vocal music. A holistic view is the core concept of Zhou Xiaoyan's vocal music teaching, as well as a summary of her guiding ideology of her outstanding achievements in teaching vocal music.

Keywords: Zhou Xiaoyan, vocal art, concept of vocal music education, teaching vocal music, concept of teaching.

References

1. About the teaching theory of vocal music by Mr. Zhou Xiaoyan [J], Huang Xiao, Northern Music, 2016 (23)
2. Zhou Xiaoyan "Research and Research on Vocal Music Teaching Ideas" [J], Zhang Nan, "Music Research", 2005 (03).
3. Tu Ilan The art of singing, 2016(05)
4. On the singing work and contribution of Zhou Xiaoyan [J]. Blanket, Xu Dongguang. Literary competition, 2021 (06)
5. Application of Heuristic Learning in Teaching Vocal Music by Zhou Xiaoyan (3) [J] Tu Yilan, The Art of Singing, 2012(03)
6. Zhou Xiaoyan, I Can't Live Without Students[J], He Yingyu, Xinmin Weekly, 2017(46)
7. Truth, goodness and beauty – the highest state of vocal singing and learning Zhang Nan Folk music, 2006 (01)

Социализация студентов-первокурсников как залог академической успеваемости

Бондарчук Марина Михайловна,

кандидат технических наук, доцент кафедры Проектирования и художественного оформления текстильных изделий, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
E-mail: grugevskiy@mail.ru

Вхождение студента-первокурсника в новую социальную среду оказывает существенное влияние на социально-психологическую специфику его личностного развития. Первый курс вуза является во многих отношениях переломным этапом для студента; именно степень адаптации к новому социальному окружению в результате детерминирует то, насколько успешной окажется образовательная траектория студента. Налицо неразрывная взаимосвязь социализации и академической успеваемости студентов. Безусловно, вузы должны инициировать адаптационные мероприятия, способствующие скорейшей социализации студентов первого курса. Важно, чтобы меры, принимаемые вузами, не носили формальный характер, а являлись действенными, современными технологиями социализации обучающихся. Среди перспективных направлений социализации отмечены следующие: институт тьюторства и кураторства, развитие корпоративной культуры вузов, сопровождение учащихся, прибывших из регионов, консультирование и поддержка студентов, проживающих в общежитии, поддержка сообществ, организованных по принципу землячества, вводные тренинги и лекции, нестандартные методы проведения занятий, практики расширенного студенческого самоуправления, адаптационные мероприятия индивидуальной и групповой формы.

Ключевые слова: социализация, адаптация, академическая успеваемость, адаптационные мероприятия, самоуправление, корпоративная культура

Одной из наиболее сложных задач, с которыми сталкивается любой человек, является задача адаптации к социальным условиям существования. В рамках социальной адаптации личность предпринимает попытки самореализации посредством различных форм социальной деятельности, удовлетворяя таким образом свои потребности. Социализация является «процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта» [8, с. 117].

Для студентов первого курса вуза задача социальной адаптации является первоочередной. Первокурсник входит в новую социальную среду, и эта среда, в свою очередь, оказывает влияние на социально-психологическую специфику его личностного развития и ценностные ориентации. Первый курс вуза является во многих отношениях переломным этапом в жизни человека; именно степень адаптации в конечном итоге детерминирует то, насколько успешной окажется образовательная траектория студента, «каким будет качество полученного образования и будущая жизнь в профессии» [9, с. 77].

Как показывает реальная практика, некоторые студенты оказываются более подготовленными к новой социальной среде, они более свободно адаптируются к новым условиям общения и учебной деятельности, другие же испытывают явные сложности в адаптации, что, в свою очередь, приводит к академическому неуспеху или даже к отчислению из образовательного учреждения. Особенно интересным нам представляется вопрос о взаимосвязи между социальной адаптацией студентов и уровнем их академической успеваемости.

Следует отметить, что в российской и зарубежной науке уже накоплен массив теоретических и эмпирических данных об адаптации студентов в вузе, академической успеваемости и интерпретации причин коммуникативных и учебных неудач [7, с. 206]. Тем не менее, большинство подобных исследований сосредоточено на вопросах мотивации студентов, личностной аксиологии студентов, тогда как вопросы влияния социальной среды на успеваемость, можно сказать, находятся на периферии научного внимания.

Обратимся к факторам, которые влияют на показатели успеваемости студентов-первокурсников. По мнению Е.В. Малой и Д.В. Куликова, важней-

шим фактором, детерминирующим успеваемость студентов на первом курсе, является преподаватель. Преподаватели, демонстрирующие энтузиазм, готовность к применению индивидуального подхода, выявлению мотивации обучающихся, которые умеют доступно излагать материал, как правило, положительно влияют на успехи студентов в учебной деятельности. Еще одним фактором, влияющим на успеваемость, является финансовый – он проявляется как с положительной стороны, так и с отрицательной. С одной стороны, учащиеся, которые хотят получить стипендию, проявляют большее усердие в учебе. С другой стороны, обучающиеся, которые испытывают финансовые затруднения, вынуждены совмещать работу и учебу, что негативно сказывается на посещаемости и оценках. В редких случаях дисциплинированные студенты оказываются способными избежать негативных последствий совмещения работы с учебой [6, с. 146].

Исследователи выделяют, помимо прочих, такие факторы, как социально-демографические характеристики студентов, фактор дополнительной академической и социальной активности, характеристики семей. Д.С. Попов с соавт. говорит о важности образовательных и материальных параметров семьи студента; совокупность данных параметров выступает своеобразным индикатором классовой принадлежности, и влияет в конечном итоге на образовательные и карьерные траектории молодых людей [7, с. 209]. Согласимся с автором: социально-экономический статус семьи, бесспорно, представляет собой один из важнейших предикторов академической успеваемости студента.

Еще одним фактором, определяющим академическую успеваемость в вузе, выступает успеваемость в период обучения в школе. Студент, который с детства привык проявлять усердие и прилагать усилия к достижению академических целей, будет с большей вероятностью продолжать данный паттерн и в вузе. Такие студенты, как правило, проявляют склонность к дополнительной академической активности (факультативы, конференции, форумы, дополнительные занятия, репетиторы) и переносят эти полезные привычки в вузовскую среду.

Д.С. Попов с соавт. в качестве факторов академической успеваемости выделяет момент выбора учебного заведения и степень осознанности при поступлении на конкретную специальность [7, с. 210]. Выбор учебного заведения в последний момент, неосознанность и незнание сущности будущей профессии, отсутствие «мечты об идеальной профессии», поступление в вузе «за компанию» или по настоянию родителей – все это зачастую предопределяет отсутствие мотивации к учёбе, возникновение чувства фрустрации, неуверенности в себе, ощущения бессмысленности происходящего. Механизмы, сложившиеся в отечественной университетской среде, достаточно ригидны и усугубляют данную проблему: перевод со специ-

альности на специальность или из вуза в вуз, скорее, представляется исключением, а не правилом. Это, в свою очередь, порождает колоссальную когорту «доучивающихся» – студентов, которые продолжают учебу только для того, чтобы получить документ о высшем образовании и впоследствии начать движение в иной профессиональной области, не связанной с выбранной ранее профессией.

Существенные отличия как в адаптации в целом, так и в уровне академической успеваемости – как одном из ее проявлений – наблюдаются между студентами, проживающими в городе локализации вуза и иногородними студентами. Здесь имеет место как финансовый фактор (зачастую иногородние студенты оказываются в затрудненном финансовом положении), так и сам фактор переезда. Переезд в другой город является дополнительным источником стресса для молодых людей: они сталкиваются с массой материальных, бытовых трудностей и вынуждены адаптироваться к культурно-социальной специфике чуждой для себя среды. Следует отметить, что в российских вузах существует неформальная практика социальной сетевизации студентов по признаку землячества (объединения студентов в небольшие группы, организованные в целях общения и взаимопомощи).

Таким образом, многие из описанных факторов, определяющих академическую успеваемость первокурсников, прямо или косвенно связаны с социальным аспектом бытия личности. При этом социализация как фактор успехов в учебе изучена недостаточно, в связи с чем следует представить анализ путей, барьеров и перспектив социализации как меры для повышения академической успеваемости студентов.

Поступление в вуз фактически нарушает привычный образ жизни и лишает существующих поведенческих стратегий. Тренировка эмоциональных и социальных аспектов приспособления к вузовской среде выступает, пожалуй, самым важным шагом в формировании личности студента. По мнению Н.В. Середины, полная адаптация студентов к учебному процессу завершается только к концу 1 – середине 2 курса вузовского обучения. Период так называемого «раннего студенчества» в абсолютном большинстве случаев отличается возникновением чувства одиночества, склонности к эмоциональным переживаниям, негативным эмоциональным фоном, подавленности (что исследователь обобщенно именуется «кризисом оторванности») [10, с. 54].

Планы и цели студента-первокурсника отличаются неустойчивостью; под влиянием неудач – в общении или учебе – они могут кардинально меняться. Кроме того, личность на данном этапе является крайне зависимой от социального окружения, стремясь к поиску поддержки, к присоединению к коллективу, группе. Для первокурсников очень важно получить положительную оценку и заслужить одобрение «значимых окружающих».

Отметим, помимо прочего, и низкие показатели жизненной удовлетворенности большин-

ства первокурсников (что доказано, к примеру, А.В. Рядченко [8, с. 121]). Студенты первого курса подвержены сильнейшим стрессам, зачастую испытывают общую неудовлетворенность своей жизнью. Настойчивость и планомерность в достижении своих целей практически нехарактерна для первокурсников. Все эти и многие другие факты показывают, насколько важным является вопрос о создании благоприятной социальной среды для студентов первого курса.

Зачастую внутренней мотивации и внутренних ресурсов молодого человека не хватает для того, чтобы благополучно пережить новый жизненный этап. В данной связи администрация вузов, преподаватели, старшекурсники, активисты и прочие лица должны предпринимать усилия по обогащению спектра возможностей социализации студентов первого курса. Представители вуза должны быть заинтересованы в том, чтобы студенты успешно овладели новыми ролями и социальными нормами, ведь уровень социализации напрямую связан с уровнем успеваемости студента и качеством образования.

Социализация в высшем учебном учреждении – процесс приобретения личного опыта через различные роли, выполнение которых ожидается от студента в период обучения в вузе: роль, собственно, учащегося учреждения образования, роль молодого исследователя, роль представителя студенческого актива, роль участника культурно-досуговой активности, роль общественного активиста, роль товарища и одноклассника. П.Н. Карплюк с соавт. определяет социализацию в контексте исследуемой нами предметной области следующим образом: приобретение знаний и усвоение «моральных и правовых норм, которые культивируются в вузе и прививают уважение к известным правилам политической и правовой системы и социальным ролям» с целью избрания «социально одобряемого поведения и деятельности» [4, с. 52].

Особое внимание администрации вузов должно быть обращено к той группе студентов-первокурсников, которые приезжают в вузы из сельской местности или небольших населенных пунктов. Социализация – весьма трудоемкий процесс для таких студентов. Тогда как для студентов-горожан реалии урбанизированной среды знакомы, и они, как правило, не обрывают старые связи с друзьями и приятелями, проживают совместно с членами семьи, выходцы из сельской местности оказываются полностью изолированными от привычного им социального окружения.

Молодому человеку, указывает П.Н. Карплюк, важно «осознать для себя значимость всего того, что предлагает молодежи город – театров, музеев, стадионов, библиотек, парков, кафе и т.д. Молодой человек должен сориентироваться, определить круг своих интересов, не расплываясь на все сразу» [4, с. 291]. В реальной практике имеется немало примеров, когда сельские школьники по прибытии в город «теряются», попа-

дают в плохие компании, смещают фокус интересов с учебы на иные – зачастую деструктивные – активности. Кроме того, родители более не контролируют занятость, посещаемость и успеваемость своих детей, переехавших в город, и осознание неподконтрольности также вносит негативный вклад в развитие ситуации. Сельская социальная среда в России, где происходит становление личности сельского школьника, отличается следующими параметрами:

- невысокий средний уровень жизни населения;
- преобладание представителей сельскохозяйственных профессий в профессиональной структуре населения;
- слаборазвитая социальная и инженерная инфраструктура;
- дефицит сервиса, комфортного жилья, отсутствие широкого спектра видов досуга [4, с. 291];
- недостаточная развитость образовательной среды и отсутствие дополнительных образовательных услуг.

Городская среда, в свою очередь, показывает вчерашнему школьнику колоссальный спектр возможностей, что может отвлечь его от непосредственной цели прибытия в город – учебной деятельности. Вузы, при этом, должны сохранять за собой функцию социального проводника для студента из сельской местности, а педагоги, кураторы, тьюторы, наставники должны обеспечить сохранение фокуса на учебной деятельности такого студента.

Социализация студента включает в себя, помимо прочих аспектов, интеллектуальную адаптацию к новым условиям учебной социальной среды. В частности, новым видом учебной активности выступает участие в практических и семинарских занятиях, которые предполагают дискуссии, включение в беседу, развитие умения доказывать и обосновывать свою точку зрения. Безусловно, студент должен учиться коммуницировать в научном ключе и находить общий язык с педагогом и одноклассниками. Кроме того, первокурсник сталкивается с необходимостью проведения самостоятельных исследований, в том числе и групповых, и с этой целью он обращается к сотрудникам медиатеки, библиотек, научных залов, к консультантам и научным руководителям. Таким образом, в процессе адаптации успеваемость первокурсника во многом обусловлена межличностным общением. Студент с первых дней обучения в вузе включается в новую систему межличностных отношений, которая отличается специфическими структурами и психологическими особенностями.

Полноценное обучение первокурсника априори невозможно вне партнерских, коллегиальных отношений с однокурсниками, кураторами и педагогами. В данной связи многие вузы практикуют демократические методы построения коммуникации между педагогическим составом и студентами, а также внедряют практику наставничества (оказания поддержки первокурсникам студентами старших курсов). Администрация вузов и педагоги

могут и должны создавать положительный эмоциональный климат для новоприбывших студентов. Крайне важным является стремление педагога или куратора к культивированию эмоционально окрашенных, теплых взаимоотношений с обучающимися, построенных не только в рамках коммуникативной диады «студент – педагог-эксперт», но и в рамках неформальных, приятельских отношений.

Вузы, в которых отсутствует подход к формированию демократической коммуникации, обладают повышенным риском дезадаптации или даже девиантного стиля поведения у студентов. Низкий уровень социализации приводит в данном случае к низкой успеваемости, снижению мотивации к учебной деятельности, отсутствию инициативности и самостоятельности студентов. Результаты наблюдений за такими учащимися свидетельствуют, что положительные изменения к структуре общения первокурсников повышают их мотивацию к учебной деятельности и академическую успеваемость [3, с. 179].

Относительно новым вектором исследований в области социализации первокурсников является категория корпоративной культуры вуза. Корпоративная культура вуза, безусловно, имеет немало сходств с корпоративной бизнес-культурой, но, при этом она преследует дополнительные цели – адаптацию студентов к новым условиям общения и учебы, повышение академической успеваемости, формированию интереса к будущей профессии. Корпоративная культура вуза представляет собой мультикомпонентную формацию, которая включает в себя: социальные нормы, традиции, обряды, студенческие мероприятия, позиции вуза в общестрановой и международной образовательной среде. Корпоративную культуру вуза, кроме того, можно рассматривать с позиции трех уровней: корпоративная культура заведения, корпоративная культура факультета, корпоративная культура студенчества [Бугрова, 2, с. 51]. Более того, корпоративная культура мотивирует студентов к повышению успеваемости – первокурсник стремится к тому, чтобы стать достойным представителем выбранной им образовательной организации.

С.М. Бугрова и С.И. Григашкина говорят о таких способах включения первокурсников в корпоративную среду, как выпуск и вручение «Справочника первокурсника», «содержащего разделы о видах стипендий, формах социальной поддержки студенчества нашего вуза, студенческом самоуправлении» [2, с. 53]. Полезными мерами по включению студентов в корпоративную среду выступают личные кабинеты на веб-сайтах вузов, мобильные приложения, конкурсы среди студентов на лучшие проекты в области ребрендинга вуза и т.п. Можно также отметить практику наставничества, при которой старшекурсник становится академическим «проводником» для нескольких абитуриентов или первокурсников.

Кроме того, действенной мерой социализации первокурсников считается система самоуп-

равления (которую также можно считать частью корпоративной культуры вуза). Как указывают М.Л. Белоножко и П.О. Шафорост, «адаптируемость лучше наблюдается у студентов, входящих в студенческий актив»; более того, студенты, принимающие участие в процессах самоуправления, «быстрее приобретают необходимые профессиональные компетенции для будущей специальности» [1, с. 94]. Анализ показателей успеваемости показывает, что члены студенческого актива, обладающие высокой степенью социализации, «имеют более высокий балл успеваемости чем студенты, не входящие в актив» [1, с. 94].

Среди иных организационных форм социализации студентов можно отметить использование интерактивных занятий: творческое задание, дидактическая игра, дискуссия, проектный метод, просмотр видеofilmа, «мозговой штурм», кейсы. Имеют место также групповые и индивидуальные беседы со студентами, проживающими в общежитиях вузов. А.В. Макаров говорит об эффективности практики выездных адаптационных лагерей, целью которых выступает интенсивное привыкание студентов к новым условиям социальной среды, создание доброжелательной атмосферы в коллективе. Важно дополнить вузовскую программу циклами вводных занятий (к примеру, тренинги по тайм-менеджменту, вводное занятие «Моя первая сессия», тренинги «Мобилизация интеллектуальных ресурсов», «Снятие экзаменационного стресса» и проч. [5, с. 6–7].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, во-первых, о неразрывной взаимосвязи социализации и академической успеваемости первокурсников и, во-вторых, о том, что именно вуз должен инициировать адаптационные мероприятия, способствующие скорейшей социализации студентов первого курса. Крайне важно, чтобы меры, принимаемые вузами, не носили формальный характер, а являлись действенными, современными технологиями социализации обучающихся. Среди перспективных направлений социализации можно отметить следующие: институт тьюторства и кураторства, развитие корпоративной культуры вузов, сопровождение учащихся, прибывших из сельских регионов, консультирование и поддержка студентов, проживающих в общежитии, поддержка сообществ, организованных по принципу землячества, вводные тренинги и лекции, нестандартные методы проведения занятий, практики расширенного студенческого самоуправления, адаптационные мероприятия индивидуальной и групповой формы.

Литература

1. Белоножко, М.Л. Студенческое самоуправление как социально-практическая среда развития обучающихся / М.Л. Белоножко, П.О. Шафорост // Известия вузов. Социология. Экономика. Политика. – 2015. – № 4. – С. 91–95.
2. Бугрова, С.М. Корпоративная культура университета / С.М. Бугрова, С.И. Григашкина //

- Приволжский научный вестник. – 2012. – № 6 (10). – С. 50–55.
3. Бурякова, О.Л. Мотивация к профессиональной адаптации студентов педагогического вуза как основа эффективной учебной деятельности / О.Л. Бурякова, Е.А. Шибанова, Д.В. Шибанов, Н.А. Чалых // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 177–179.
 4. Карплюк, П.Н. Проблемы социальнопсихологической адаптации студентов из сельской местности в урбанизированной среде / П.Н. Карплюк, В.А. Чистякова, О.К. Сазонова, Н.Ф. Манеева // МНКО. – 2008. – № 5. – С. 290–298.
 5. Макаров, А.В. Организация сопровождения адаптации студентов-первокурсников к условиям вузовского социума / А.В. Макаров // Уникальные исследования XXI века. – 2016. – № 6 (18). – С. 5–10.
 6. Малая, Е.В. Факторы, влияющие на процесс обучения студента / Е.В. Малая, Д.В. Куликов // Молодой исследователь Дона. – 2021. – № 5 (32). – С. 146–148.
 7. Попов, Д.С. Типологизация первокурсников Москвы: кто поступает в столичные вузы? / Д.С. Попов, Ю.А. Тюменева, Ю.В. Кузьмина // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 205–231.
 8. Рядченко, А.В. Специфика социального взаимодействия первокурсников в период адаптации / А.В. Рядченко // Система ценностей современного общества. – 2008. – № 2. – С. 116–121.
 9. Сапрыкина, Т. А. О переходе «Школа – вуз»: предикторы успеваемости студентов-первокурсников / Т.А. Сапрыкина // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 76–87.
 10. Середина, Н.В. Особенности процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / Н.В. Середина, О.В. Лазарева // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 2. – С. 51–54.

SOCIALIZATION OF FIRST-YEAR STUDENTS AS A GUARANTEE OF ACADEMIC PROGRESS

Bondarchuk M.M.

Russian State University named after Kosygin A.N. (Technology. Design. Art)

The entry of a first-year student into a new social environment has a significant impact on the socio-psychological specifics of his per-

sonal development. The first year of university is in many ways a turning point for the student; it is the degree of adaptation in the new social environment that ultimately determines how successful the student's educational trajectory will be. There is an inextricable relationship between socialization and academic performance of students. Undoubtedly, universities should initiate adaptation measures that contribute to the speedy socialization of first-year students. It is important that the measures taken by universities should not be of a formal nature, but should be effective, modern technologies for the socialization of students. Among the promising areas of socialization, the following were noted: the institution of tutoring and curatorship, the development of corporate culture of universities, accompaniment of students who arrived from rural areas, counseling and support for students living in a hostel, support for communities organized on the principle of fellowship, introductory trainings and lectures, non-standard methods of conducting classes, practice of extended student self-government, adaptation activities of individual and group forms.

Keywords: socialization, adaptation, academic progress, adaptation events, self-governance, corporate culture.

References

1. Belonozhko, M.L. Student self-government as a socio-practical environment for the development of students / M.L. Belonozhko, P.O. Shaforost // *Izvestiya vuzov. Sociology. Economy. Policy.* – 2015. – No. 4. – S. 91–95.
2. Bugrova, S.M. Corporate culture of the university / S.M. Bugrova, S.I. Grigashkina // *Privolzhsky Scientific Bulletin.* – 2012. – No. 6 (10). – P. 50–55.
3. Buryakova, O.L. Motivation for professional adaptation of students of a pedagogical university as the basis for effective learning / O.L. Buryakova, E.A. Shibanova, D.V. Shibanov, N.A. Chalykh // *Theory and practice of social development.* – 2014. – No. 2. – S. 177–179.
4. Karplyuk, P. N., Chistyakova V.A., Sazonova O.K., Maneeva N.F. Problems of socio-psychological adaptation of students from rural areas in an urban environment // *MNKO.* – 2008. – No. 5. – S. 290–298.
5. Makarov, A.V. Organization of support for the adaptation of first-year students to the conditions of the university society / A.V. Makarov // *Unique studies of the XXI century.* – 2016. – No. 6 (18). – P. 5–10.
6. Malaya, E.V. Factors influencing the student's learning process / E.V. Malaya, D.V. Kulikov // *Young researcher of the Don.* – 2021. – No. 5 (32). – S. 146–148.
7. Popov, D.S. Typology of first-year students in Moscow: who enters the capital's universities? / D.S. Popov, Yu.A. Tyumeneva, Yu.V. Kuzmina // *Educational Issues.* – 2013. – No. 1. – S. 205–231.
8. Ryadchenko, A.V. The specifics of social interaction of first-year students in the period of adaptation / A.V. Ryadchenko // *The value system of modern society.* – 2008. – No. 2. – S. 116–121.
9. Saprykina, T.A. On the School-to-University Transition: Predictors of the Achievement of First-Year Students / T.A. Saprykina // *Higher Education in Russia.* – 2017. – No. 6. – S. 76–87.
10. Seredina, N.V. Features of the process of adaptation of first-year students to study at the university / N.V. Seredina, O.V. Lazareva // *North Caucasian Psychological Bulletin.* – 2014. – No. 2. – S. 51–54.

Борисова Юлия Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ГБОУ ВО МО «Технологический университет «МГОТУ»

E-mail: julbor08@mail.ru

Владение английским языком в современном мире выступает универсальной профессиональной компетенцией, что, в свою очередь, обусловлено тем, что английский остается важнейшим инструментом расширения горизонта профессиональной коммуникации и подготовки. Знание английского языка открывает новые карьерные и научно-исследовательские возможности, обеспечивая доступ к общепланетарному массиву знаний и разработок.

Статья посвящена рассмотрению проблемных аспектов обучения студентов английскому языку в неязыковом вузе. Автор представляет перечень ключевых принципов обучения: принцип межпредметной интеграции, принцип продуктивности, принцип профессиональной направленности. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку автор дефинирует в качестве комплекса педагогических усилий, направленных на основе норм и специфики языковых явлений английского языка в контексте его функционального использования посредством интеграции занятий по языку со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования навыка профессионального иноязычного общения. Выявлены, помимо прочего, перспективные педагогические технологии обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: английский язык, профессиональное общение, неязыковой вуз, нелингвистическая специальность, педагогические технологии, дидактическая игра, проблемный подход к обучению, метод проектов, учебная дискуссия.

Владение английским языком в современном мире выступает универсальной профессиональной компетенцией, что, в свою очередь, обусловлено тем, что английский остается важнейшим инструментом расширения горизонта профессиональной коммуникации и подготовки. Знание английского языка открывает новые карьерные и научно-исследовательские возможности, обеспечивая доступ к общепланетарному массиву знаний и разработок. Кроме того, знание английского языка позволяет студенту и профессионалу возможность общения с коллегами их других стран.

В связи с вышеизложенным набирает актуальность модернизация и совершенствование систем обучения английскому языку в неязыковых вузах. Студенты, обучающиеся по юридическим, инженерным, медицинским и многим другим специальностям, должны обладать высоким уровнем сформированной иноязычной коммуникативной компетенции – в противном случае они рискуют утратить конкурентоспособность на рынке труда. В данной связи обратимся к рассмотрению ключевых принципов и технологий обучения английскому языку в образовательном пространстве неязыкового вуза.

Траектория обучения иностранному языку детерминирована самой спецификой и когнитивной сущностью его освоения – процесс овладения иностранным языком, по сущности, противоположен процессу освоения языка родного; еще Л.С. Выготский писал, что дети усваивают родной язык неосознанно и ненамеренно, а изучение иностранного языка, напротив, должно начинаться с осознания и намерения. Схожий тезис выражает, помимо прочих, Е.О. Вавилова, указывая на то, что усвоение иностранного реализуется по траектории сверху вниз [3, с. 197]. Кроме того, не стоит забывать об указанных Л.С. Выготским неотъемлемых компонентах изучения иностранного языка – осознание его значимости и намерения достичь установленных целей по формированию иноязычной компетенции.

Безусловно, прежде чем приступить к освоению вузовского курса английского, требуется довести до сведения учащихся то, как именно английский язык используется специалистами неязыковых специальностей – с конкретными примерами, аргументировать его значимость и нейтрализовать негативно-пассивное отношение к предмету как факультативному и необязательному. Следует подчеркнуть, что английский язык является навыком статуса *must have* для специалистов любых специальностей, что обусловлено глобализационными процессами и сетевизацией

общества. Практически любая компания обладает важными трансграничными связями – с поставщиками, партнерами, клиентами, государственными органами, а многие сферы сегодня являются настолько глобализованными, что провести четкую границу между русскоязычной и иноязычной сферой деятельности специалиста не представляется возможным (реклама, маркетинг, банковская и финансовая сферы, авиационная отрасль, маркетинг, туризм и многие другие).

Интеграция российских специалистов и компаний в мировое экономическое и производственное пространство обусловила смещение акцента программных образовательных документах на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. На практике же, как указывает И.В. Батунова, «уровень и качество подготовки специалистов <...> не всегда отвечает предъявляемым требованиям» [2, с. 25]. Следовательно, английский язык ни в коем случае не должен рассматриваться педагогами, администрациями вузов и самими студентами как второстепенный академический сегмент – напротив, английский язык еще долгое время будет инструментом достижения трудовой и академической мобильности и формирования международного научного и производственного партнерства.

Учитывая все сказанное, следует обозначить ключевые принципы, согласно которым следует выстраивать систему обучения английскому языку в неязыковом вузе. Безусловно, педагог, обучающий студентов нелингвистических специальностей, должен полагаться на широкий спектр общедидактических и специальных методических принципов преподавания.

Перечень принципов обучения иностранному языку крайне широк, но мы обратимся к тем из них, которые, по нашему мнению, представляют собой особенный интерес и важность в контексте рассматриваемой нами предметной области.

Во-первых, следует выделить **принцип сознательности**. Содержание данного принципа исходит из вышеотмеченного факта о том, что обучающийся должен осознавать сущность и функции нового материала; «навыки и владения языковым материалом формируются на сознательной основе» [6, с. 157].

Во-вторых, выделим **принцип результативно-целевой направленности и содержания обучения**. Вектор обучения и его контентное наполнение должны исходить из реализации глобальной цели прохождения вузовского курса – подготовка квалифицированного специалиста. В данной связи отбор и построение содержания обучения должны быть ориентированы на требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к профессиональной компетентности специалиста [6, с. 156].

В-третьих, при обучении английскому языку в неязыковом вузе следует придерживаться **принципа продуктивности**, тесно связанного с принципом результативно-целевой направленности об-

учения: педагогические усилия должны реализовываться исключительно для достижения поставленных целей.

Наконец, в-четвертых, выделим **принцип профессиональной направленности и межпредметной интеграции** в обучении иностранному языку в вузе. Данный принцип, на наш взгляд, является основополагающим. Множество современных авторов склоняются к мысли о необходимости максимального приближения процесса обучения английскому языку в вузе к условиям, адекватным условиям профессиональной деятельности. Речь идет о таком применении дидактических средств, которое будет не только обеспечивать усвоение предусмотренного программами материала, но и способствовать формированию положительного ценностного отношения к избранной профессии.

Принцип профессиональной направленности является смежным с принципом межпредметной интеграции (и в некотором роде даже отождествляется с ним). Сущность принципа межпредметной интеграции заключается в совмещении иноязычных практик со специальными дисциплинами. Английский язык в данном случае выполняет роль инструмента и способа повышения профессиональной компетенции [6, с. 158].

Реализация двух вышеописанных принципов – принципа профессиональной направленности и межпредметной интеграции может потребовать, как ни парадоксально, урезания знанчивого массива, декларируемого в официальных программных документах и заполнения образовавшейся ниши профессионально-ориентированным материалом. Как отмечают Г.Т. Тулабаева и Д.З. Сайдалиева, «зачем, например, студенту-физику или химику приобретать заведомо ненужные знания о палатализации согласных или актуальном членении английских предложений? Их не интересует ни теория, ни история языка. Иностранные языки требуются им исключительно функционально» [9, с. 31].

Таким образом, приняв во внимание вышеизложенное, можно определить профессионально-ориентированное обучение английскому языку следующим образом: *комплекс педагогических усилий, направленных на основании норм и специфики языковых явлений английского языка в контексте его функционального использования посредством интеграции занятий по языку со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования навыка профессионального иноязычного общения*.

Следует сказать, что педагог, при коррекции программного и методического материала с целью смещения акцента на профессиональную ориентацию иноязычной коммуникации может столкнуться с рядом трудностей.

Во-первых, педагог, как правило, имеет гуманитарное лингвистическое и(или) педагогическое образование, поэтому может быть не знаком

со специализированной лексикой и спецификой сферы специализации, по которой обучаются студенты. Для преодоления данного барьера от педагога потребуется, несомненно, приложение усилий по ознакомлению с языковым оформлением той специализации, по которой обучаются студенты. Кроме того, для формирования навыков профессиональной иноязычной коммуникации требуется работать с аутентичными текстами, а для того, чтобы понять их содержание, учитель должен владеть лексикой и, собственно, предметной областью, раскрываемой в тексте – по крайней мере, на базовом уровне.

Во-вторых, существенным препятствием на пути к овладению профессиональной коммуникацией на английском языке является низкий уровень довузовской подготовки студентов. Как правило, при поступлении в неязыковые вузы школьники делают акцент на подготовке ко вступительным экзаменам, изучая нелингвистические дисциплины. Английский язык зачастую остается на периферии внимания старших школьников. Это приводит к тому, что уровень владения иностранными языками остается низким, и, кроме того, отличается высокой степенью неравномерности. В данной связи задача педагога по формированию иноязычной профессиональной компетенции оказывается невыполнимой «просто за отсутствием того, что необходимо углубить и улучшить», а «учителю приходится тратить драгоценное время на повторение и обобщение материала, <...> на изучение этого важного материала с самого начала» [3, с. 199]. Данное обстоятельство ставит перед преподавателем английского языка в неязыковом вузе задачу по соблюдению баланса между серьезными задачами профессионально-ориентированного обучения и повторения базового материала о закономерностях и единицах языковой системы чужого языка.

Невысокий уровень базового владения английским языком и непонимание его значимости приводят к проблемам низкой мотивации и интеллектуальной пассивности студентов в овладении английским языком. Кроме того, низкий уровень мотивации может быть связан с так называемым «техническим складом мышления» (что, безусловно, представляет собой субъективную и устаревшую установку). В условиях недостатка внутренней мотивации оказывается необходимой мотивация внешняя [8, с. 123]. Для мотивирования преподаватель может организовывать встречи студентов с выпускниками, пример которых может показать, что не только профессиональные знания, но и высокий уровень владения иностранным языком позволили им достичь поставленных карьерных целей.

Следует рассмотреть конкретные технологии, которые могут быть успешно имплементированы в процесс обучения английскому языку в неязыковом вузе – при учете всех изложенных выше факторов, барьеров и обстоятельств.

Технологии проблемного обучения. Данная разновидность педагогических технологий пред-

полагает конструирование задач (кейсов), условия которых приближены к реальным профессиональным задачам и требующих, по возможности, нестандартного решения. Подобные методики стимулируют познавательный процесс и повышают активность студентов, вырабатывая при этом установки на преодоление трудностей. Занятия, проводимые в контексте проблемного подхода, не ограничиваются усвоением теоретических знаний, а требуют практических действий; в большинстве случаев решение таких заданий происходит эмоционально, в условиях здорового азарта и соревновательной атмосферы.

Игровые технологии. Педагогические игры должны следовать четко поставленным целям (следуя принципу продуктивности и принципу результативно-целевой направленности). При конструировании новой игровой технологии требуется очертить цели проведения игры, учесть принцип межпредметной интеграции, потенциал в плане повышения мотивации к изучению английского языка. Данная группа технологий тесно сопряжена с проблемными технологиями, так как во множестве игр обучение строится вокруг микропроблемы, а знания усваиваются в процессе решения данной проблемы исследовательскими и творческими методами [аримова, с. 80]. Отдельной разновидностью дидактической игры выступает ролевая игра. Акцент в ролевых играх локализуется на коммуникативной составляющей профессиональной компетенции студента: обучающиеся принимают участие в ситуациях реального общения, обладая при этом свободой выражения и выбора поведенческой траектории [4, с. 185].

Технологии погружения в аутентичную профессиональную языковую среду. В обучении английскому языку широкое применение находят мультимедийные средства. Одним из возможных способов их применения являются видеолекции иностранных профессионалов. Просмотр аутентичных видео с лекторами-ведущими специалистами в избранной студентами области позволяет сформировать интерес к языковым фактам, развить умение проникать в смысл выражений и догадываться о смысле других из контекста. Как очевидно, данные технологии позволяют реализовать обучение в рамках принципа межпредметной интеграции. В целом погружение в культуру изучаемого языка является одним из наиболее эффективных приемов изучения иностранного языка [5, с. 70]. При этом, далеко не каждый студент может позволить себе длительное пребывание в англоговорящей стране, и в особенности – погрузиться в среду англоязычных специалистов. Видеолекции и их обсуждение представляют собой действенную и нетрудозатратную сублимацию аутентичного коммуникативного опыта. Кроме того, следует отметить, что при просмотре видеоматериала обучающиеся могут следить за жестами, мимикой, интонацией собеседника, артикуляционными движениями, фразовые ударения [1, с. 30]. Все это может поднять качество иноязычного

зычной речи выпускника неязыкового вуза на новый уровень.

Погружение в аутентичную языковую среду возможно также при работе с письменными источниками коммуникации. В частности, работа с оригинальной литературой по специальности обеспечивает накопление и систематизацию профессионально-ориентированного лексического запаса. В аутентичных текстах студентам могут встретиться лексемы, семантику которых можно понять из контекста или опираясь на внутреннюю форму слова. Данные лексемы формируют потенциальный словарный запас, который, при должном усвоении, становится активным лексиконом [4, с. 184].

Проектные технологии. Проектные методики обучения английскому языку в неязыковых вузах находят широкое применение во множестве стран мира. Проектный метод может быть схож с методом ролевой игры, а также с кейс-методом (проблемный подход). Реализация самостоятельных проектов позволяет учащимся убедиться в реальной пользе английского языка при выполнении должностных обязанностей в будущем и «разыграть» ситуации профессионального общения [7, с. 21].

Дискуссионные технологии. Дискуссионные технологии могут успешно дополнять любую из вышеперечисленных методик – к примеру, после презентации проекта студенты могут обсуждать его результаты, оценивать качество исполнения проекта, говорить о возможном потенциале студенческих исследований. Таким же образом можно оценить итоги выполнения проблемного задания (кейса), ролевой игры, просмотр видеолекции и т.п. Дискуссия позволяет студентам выразить собственную точку зрения по конкретному поводу, что позволяет натренировать спонтанную речь на профессиональные темы. Учебная дискуссия, указывает Л.Э. Урманова, воссоздает реальные условия профессионально-ориентированного общения, так как профессиональная коммуникация есть не только обмен данными, но и процесс порождения общего мнения, анализа информации и существующих точек зрения [10, с. 20]. Одной из перспективных технологий представляется «мозговой штурм», где сочетаются проблемный метод, дискуссия и ролевая игра.

Таким образом, перед педагогом, обучающим студентов английскому языку, стоит множество задач: повышение мотивации обучаемых, создание коммуникативной среды, близкой к реальной профессиональной среде, погружение в аутентичную иноязычную коммуникативную сферу, создание самооценности английского языка в сознании учащихся, имплементация инновационных активных и интерактивных методик обучения и педагогических технологий. Следует отметить, что межпредметная интеграция и ориентация на будущую профессию студентов во многом способствует выработке эффективного решения всех вышеобозначенных проблем.

Литература

1. Артамонова, Л.А. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов / Л.А. Артамонова, М.В. Архипова, Е.В. Ганюшкина, Л.К. Делягина, М.В. Золотова, Т.В. Мартыанова // Вестник ННГУ. – 2012. – № 2–1. – С. 28–33.
2. Батунова, И.В. Процесс обучения иностранному (английскому) языку в неязыковых вузах / И.В. Батунова // МНИЖ. – 2017. – № 1–3 (55). – С. 25–27.
3. Вавилова, Е.О. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе / Е.О. Вавилова // Эпоха науки. – 2020. – № 21. – С. 197–199.
4. Гайломазова, Е.С. Обучение терминологической лексике английского языка студентов неязыкового вуза / Е.С. Гайломазова, О.В. Дышекова // Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 6. – С. 183–187.
5. Каримова, Л. Р. К вопросу о технологиях активизации обучения английскому языку в неязыковом вузе / Л.Р. Каримова // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 3 (38). – С. 69–70.
6. Махмутова, А.А. Принципы обучения английскому языку в неязыковом вузе / А.А. Махмутова Н.В. Бугуева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 156–160.
7. Павленко, В.Г. Использование проектного метода при обучении английскому языку в неязыковом вузе / В.Г. Павленко // Концепт. – 2015. – № 11. – С. 21–25.
8. Соколова, Н.И. Значение мотивации студентов к обучению иностранному языку в неязыковом вузе / Н.И. Соколова // МНКО. – 2022. – № 4 (95). – С. 122–125.
9. Тулабаева, Г. Т. К вопросу выбора методов обучения английскому языку в неязыковых вузах / Г.Т. Тулабаева, Д.З. Сайдалиева // Academy. – 2020. – № 2 (53). – С. 30–32.
10. Урманова, Л.Э. Дискуссионные технологии в процессе обучения английскому языку студентов неязыкового вуза / Л.Э. Урманова // Евразийский Союз Ученых. – 2017. – № 12–3 (45). – С. 18–21.

TEACHING ENGLISH AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Borisova Ju.A.

Technological University MGOTU

English proficiency in the modern world is a universal professional competence, which, in turn, is due to the fact that English remains the most important tool for expanding the horizon of professional communication and training. Proficiency in English opens up new career and research opportunities, providing access to a planetary body of knowledge and development.

The article is devoted to the problematic aspects of teaching English to students in a non-linguistic university. The author presents a list of key principles of education: the principle of interdisciplinary integration, the principle of productivity, the principle of professional orientation. The author defines professionally oriented teaching of English as a complex of pedagogical efforts aimed at establishing the norms and specifics of the English language phenomena in the

context of its functional use by integrating language classes with special disciplines in order to obtain additional professional knowledge and form the skill of professional foreign language communication. Among other things, promising pedagogical technologies for teaching English in a non-linguistic university were identified.

Keywords: english, professional communication, non-linguistic university, non-linguistic specialty, pedagogical technologies, didactic game, problem approach to learning, project method, learning discussion.

References

1. Artamonova, L.A. Innovations in teaching English to students of non-linguistic universities / L.A. Artamonova, M.V. Arkhipova, E.V. Ganyushkina, L.K. Delyagina, M.V. Zolotova, T.V. Martyanova // *Bulletin of UNN*. – 2012. – No. 2–1. – S. 28–33.
2. Batunova, I.V. The process of teaching a foreign (English) language in non-linguistic universities / I.V. Batunova // *MNIZH*. – 2017. – No. 1–3 (55). – S. 25–27.
3. Vavilova, E.O. Vocational-oriented teaching of a foreign language in a non-linguistic university / E.O. Vavilova // *Epoch of Science*. – 2020. – No. 21. – S. 197–199.
4. Gailomazova, E.S. Teaching the terminological vocabulary of the English language to students of a non-linguistic university / E.S. Gailomazova, O.V. Dyshekova // *Humanitarian and social sciences*. – 2016. – No. 6. – S. 183–187.
5. Karimova, L.R. On the issue of technologies for enhancing teaching English in a non-linguistic university / L.R. Karimova // *Science and education today*. – 2019. – No. 3 (38). – S. 69–70.
6. Makhmutova, A.A. Principles of teaching English in a non-linguistic university / A.A. Makhmutova N.V. Bugueva // *Pedagogical education in Russia*. – 2012. – No. 1. – S. 156–160.
7. Pavlenko, V.G. Using the project method in teaching English in a non-linguistic university / V.G. Pavlenko // *Concept*. – 2015. – No. 11. – S. 21–25.
8. Sokolova, N.I. The value of students' motivation for teaching a foreign language in a non-linguistic university / N.I. Sokolova // *MNKO*. – 2022. – No. 4 (95). – S. 122–125.
9. Tulabaeva, G.T. On the issue of choosing methods of teaching English in non-linguistic universities / G.T. Tulabaeva, D.Z. Saydaliyeva // *Academy*. – 2020. – No. 2 (53). – S. 30–32.
10. Urmanova, L.E. Discussion technologies in the process of teaching English to students of a non-linguistic university / L.E. Urmanova // *Eurasian Union of Scientists*. – 2017. – No. 12–3 (45). – S. 18–21.

Развитие компетенции межкультурной коммуникации с помощью аудиовизуальных средств: на примере мультсериала «Гора самоцветов»

Ван Вэнь,

аспирант Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
E-mail: 1250115564@qq.com

Актуальность статьи обусловлена тем, что в современном мире интенсивное развитие сотрудничества между странами в различных областях экономики и общественной жизни диктуют необходимость учета самого широкого спектра факторов, влияющих на процесс взаимодействия представителей разных культур. В качестве одного из таких факторов можно выделить межкультурную компетентность, формирование которой становится невозможным без специального обучения. Цель статьи состоит в обсуждении о возможности применении мультфильмов «Гора Самоцветов» в качестве аудиовизуального средства для межкультурной коммуникации. Аудиовизуальное обучение, предоставляющее студентам многомерную среду языка с интуитивными изображениями и сюжетом дают студентам возможность глубоко понимать культуру, историю, политику, обычаи страны изучаемого языка. Новизна данной работы заключается в том, что в ней учитывается преподавание языка при обучении межкультурной коммуникации.

Ключные слова: мультфильм, аудиовизуальное средство, «Гора Самоцветов», межкультурная коммуникация, русский язык.

Введение

Межкультурная коммуникация – это общение людей, которые принадлежат к разным национальным культурам. Её также можно рассматривать как процесс передачи информацией, отражающих социальные обычаи, стандарты суждений, эстетические концепции, религиозные верования, ценности, культуру и искусство и т.д. Теория межкультурной коммуникации (МКК) появилась в качестве учебной дисциплины во второй половине XX века. В 1959 г. американский исследователь Э. Холл опубликовал книгу «The Silent Language» («Молчаливый язык»), что считают началом развития МКК как отдельное научное направление. В его понимании межкультурная коммуникация предстает как «особая форма общения, требующая глубоких знаний и навыков, исполнительского таланта, незаурядных способностей и постоянного желания совершенствоваться свои знания в этой области» [6, с. 295].

В России МКК получила огромный интерес во второй половине 90-х годов XX века, хотя ещё в 1973 г. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров впервые использовали название МКК в своей работе «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного», затем уже вышла в свет диссертация В.П. Фурмановой «Межкультурная коммуникация и языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка», впервые выявившая проблемы в диссертационном исследовании. По мнению В.П. Фурмановой, межкультурная коммуникация представляет собой диалог культур и является «способом общечеловеческого общения, который охватывает обмен информацией и культурными ценностями в контексте межэтнической коммуникации» [8, с. 38].

Целью обучения межкультурной коммуникации является развитие у студентов способности к межкультурной коммуникации. Именно эта способность позволяет нам избегать потенциально неприятных ситуаций при общении с людьми из разных народов. Межкультурная коммуникация имеет разные средства, например такие, как мультфильмы, и здесь хорошо то что используется аудиовизуальное обучение.

Цель этого исследования заключается в обсуждении о возможности применении мультфильмов «Гора Самоцветов» в качестве аудиовизуального средства для межкультурной коммуникации, чтобы создать модель обучения, учитывающую как обучение русскому языку, так и обучение межкультурному общению. Задачи, которые мы решим, следующие:

1. Составление плана по межкультурному обучению с использованием мультфильмов;
2. Разработка упражнений;
3. Расшифровка менталитета русского народа на основе содержания мультфильмов.

Материалы и методы исследования

Аудиовизуальный курс, основанный на интуитивных изображениях и сюжете для проведения целевого устного обучения, подчеркивает мотивацию студентов и проводит различные учебные мероприятия, в центре которых студенты. Его теоретической основой является теория изучения второго языка известного американского ученого Стивена Крашена. Согласно Крашену, есть два метода, которые нам помогают развивать свои лингвистические способности: усвоение и изучение. Первый процесс происходит бессознательно: в реальной языковой среде это достигается посредством языкового общения при стимуляции большого количества языковой информации, как изучает родной язык ребенок. Изучение – процесс сознательного получения знаний. Крашен утверждает, что усвоение гораздо эффективнее изучения, поэтому при овладении новым языком необходимо больше времени уделять именно естественному его восприятию, а не механическому изучению. Суть обучения русскому языку – это общение, то есть процесс передачи и получения информации. Этот процесс должен происходить в определенной языковой среде, без которой язык теряет коммуникативную функцию.

В России всё что касалось аудиовизуального курса сделано в русском языке как иностранном давно в 60-ых годах XX века. В своей книге «Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе)», А.Н. Шукин написал, что «АВСО являются вспомогательным средством обучения при ведущей роли учебника и текста по специальности. При работе по аудиовизуальному и некоторым другим интенсивным методам АВСО можно рассматривать в качестве основного средства обучения.» [10, с.20]. И так, когда мы используем мультфильмы в качестве учебных материалов, хорошо то что используется аудиовизуальное средство обучения. Все это предоставляет студентам многомерную среду языка, что связывает преподавание языка с реальными ситуациями и создает познавательный процесс, аналогичный изучению родного языка.

В отличие от обычного урока аудирования, а также от урока говорения аудиовизуальный курс стремится одновременно обучать «чтению», «слушанию» и «говорению», требуя от студентов мобилизовать несколько органов восприятия: глаза, уши и рот и под руководством преподавателей внимательно смотреть, слушать и активно говорить, чтобы развить у студентов языковых и коммуникативных навыков в различных ситуациях, особенно в межкультурном общении. А мультфильмы дают возможность легко проникнуть в суть реальных

вещей и явлений[4], стимулируют интерес студентов к обучению и улучшат их навыки выражения и мышления.

«Гора Самоцветов» – мультипликационный сериал по мотивам сказок народов России. Они состоят из 81 серии продолжительностью, примерно, по 13 минут каждая, в которых содержится информация о России, её истории и культуре. Серии выполнены в разных жанрах анимации. Первая минута каждого мультфильма посвящена страноведению, которая связана с созданием фона истории, рассказанной в мультфильме. Под страноведением понимались не только сведения по географии, экономике, истории и т.д., но и знания, необходимые для коммуникации из области культуры, имеющиеся у среднего носителя языка[1]. Так, что применение мультипликационного сериала «Гора Самоцветов» в качестве аудиовизуального средства может помочь студентам понять Россию и её народ. Ведь человек не знает страноведение и обычаев страны, которую он изучает, в результате его способность общаться на этом языке может быть ограничена. Чем обширнее знания о чужой культуре, тем меньше возможность появления коммуникативных неудач в общении с носителями языка в будущем[3, с. 57].

Ниже возьмем «Про Ивана-дурака», один из мультипликационных сериалов «Гора Самоцветов», в качестве примера, чтобы подробно показать процесс обучения.

(1) Перед просмотром. Познакомить студентов с действующими лицами данного мультфильма с помощью картинок. На экране предлагаются незнакомые слова, которыми студенты должны владеть. Это поможет в дальнейшей работе с мультфильмом.

Главные роли: Иван-дурак – младший сын, ребенок в душе, простой, веселый, искренний, просто смотрит на жизнь, не заморачивается; Старшие братья – жадные, бесчувственные.....

Важные слова: в честь чего, предок, побороть, изразец.... (в части страноведения); глянуть, пасти, плясать, послать, распорядиться.....

(2) Первый просмотр. На данном этапе студентам надо внимательно слушать и понимать.

(3) Второй просмотр. На этом этапе предлагается видеофрагмент первой минуты, в котором представлено страноведение. Студентам надо заполнить пропуски.

Столица нашей родины – Москва. В центре Москвы _____. В кремлёвских палатах на _____, жили великие цари и князья. _____ России. _____ их предка, великого князя Ярослава Мудрого и _____ древний русский город Ярославль.

На _____ города медведь, которого _____ поборол князь Ярослав. А ещё в этом городе почти _____ назад _____ Федор Волков основал _____. Ярославцы делают удивительные _____, которые украшают церкви и дома. Здесь рисовали народный лубок – _____ в картинках.

После выполнения задач, студенты пересказывают о содержании видеотрефрагмента.

(4) Третий просмотр. На данном этапе смотреть сам мультфильм. После того, студенты отвечают на поставленные преподавателем вопросы. *У Ивана есть несколько братьев? Как они? Чем Иван работает? Куда братья послали Ивана?*
.....

(5) Чтение текста. После ответа на вопросы, на экране предлагается текст. Студенты читают и анализируют образ Ивана-дурака.

(6) Домашнее задание. Пересмотреть мультфильм и подготовиться к дублированию мультфильма на следующем уроке.

Дублированию мультфильмов можно рассматривать как ролевую игру. Это использование средств театра в педагогическом процессе. Как Е.А. Хамраева отметила, что «театрализованные игры (подготовка: написание сценария, распределение ролей, подготовка костюмов и реквизита, репетиции), как и миниатюры, в том числе лингвистические, призваны активизировать творческие возможности обучающихся и обеспечить качественное запоминание коммуникативных конструкций и даже целых речевых блоков.» [9]

Результаты исследования

Несмотря на то, что его называют «дураком», Иван на самом деле является героическим персонажем, широко распространенным в русском фольклоре. Как правило, Ивана-дурака окружающие пытаются надуть, иногда им это удается, но всегда с плачевным для них исходом. Есть также пословицы на русском языке, такие как: *Дуракам всегда везет, Дураку везде счастье, Бог дураков любит*[2].

В русском менталитете популярна библейская мысль о том, что «во многом знании – много печали», человек же, не обремененный интеллектом, живет легче и получает многие вещи случайно и без усилий, то есть чудом[5]. Иван-дурак – очень классический образ русской детской литературы. Его рассказ отражает психологические особенности русского народа и их отношения к жизни. Применение подобных рассказов в преподавании русского языка как иностранного помогает иностранным студентам глубже понять русский народ, сократить расстояние между ними и устранить возможное существование коммуникационных барьеров.

Заключение

Язык – основной носитель культуры общества, который содержит в себе информацию о системе значимых ценностей, исторически сложившихся и утвердившихся в жизнедеятельности человечества[7]. Поэтому приобретение языковых навыков так же важно, как и приобретение культурных знаний в реальной преподавательской деятельности по межкультурной коммуникации. В данной статье

учтены как язык, так и культура при применении мультфильма в обучении межкультурной коммуникации. На языковом уровне, обучены фонетики, грамматики, лексики одновременно. А на культурном уровне сделана расшифровка менталитета русского народа с культурного явления. В целом, применение мультфильмов в качестве аудиовизуального средства может создать реальный сценарий языковой практики для студентов, что улучшит фактические языковые способности студентов. Наконец, формируется межкультурная компетентность у студентов.

Литература

1. Ваулина Л.Н. К вопросу о становлении межкультурной коммуникации в России / Л.Н. Ваулина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Кострома: Изд-во КГУ, 2007. Том 13. – С. 174–177.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – Репр. воспроизв. изд. 1912–1914. – М.: Цитадель, 1998. – Т. 1. – С. 457–458.
3. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская // Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. Москва: Флинта, 2009. – 480 с.
4. Левкина Т.Ю. Мультфильмы на немецком языке как средство формирования лексических навыков у детей старшего дошкольного возраста / Т.Ю. Левкина // Журавлевские чтения. взаимосвязь педагогической науки и практики. Москва: МГОУ, 2021. – С. 181–186.
5. Скалаух А.Н. Трансформация концепта «дурак»: от традиционных паремий к антипословицам / А.Н. Скалаух, И.С. Лотова // Славянская фразеология и паремиология в языке и речи. Гомель: Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2020. – С. 157–161.
6. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования / А.П. Садохин. Москва, 2009. – 342 с.
7. Тудосе В. Взаимодействие русского языка и культуры с другими языками и культурами в полиэтничной молдавии / В. Тудосе // РУСИН. Москва: Общественная ассоциация «Русь», – 2007. – № 2 (8). – С.97–106.
8. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск, 1992. – 120 с.
9. Хамраева Е.А. Театрализация как технология урока РКИ / Е.А. Хамраева // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 410–413.

10. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств. Москва: Русский язык, 1981. –128 с.

DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION WITH THE HELP OF AUDIOVISUAL MEANS: ON THE EXAMPLE OF THE ANIMATED SERIES «MOUNTAIN OF GEMS»

Wang Wen

The Herzen State Pedagogical University of Russia

The relevance of the article is stipulated by the fact that in the modern world the intensive development of cooperation between countries in various areas of economy and public life dictates the need to take into account the widest range of factors affecting the process of interaction between representatives of different cultures. Intercultural competence, the formation of which becomes impossible without special training, can be singled out as one of such factors. The aim of this article is to discuss the possibility of applying the "Mountain of Gems" cartoons as an audiovisual tool for intercultural communication. Audiovisual learning that provides students with a multidimensional language environment with intuitive images and subject matter enable students to deeply understand the culture, history, politics, customs of the country of the language they are studying. The novelty of this paper lies in the fact that it takes language teaching into account when teaching intercultural communication.

Keywords: cartoon, audiovisual medium, «Mountain of Gems», intercultural communication, Russian language.

References

1. Vaulina, L.N. On the formation of intercultural communication in Russia / L.N. Vaulina // Bulletin of N.A. Nekrasov KSU. Kostroma: Publishing house of KSU, 2007. Vol. 13. – C. 174–177.
2. Dal V.I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language: in 4 vol. / V.I. Dal. – Reproduced edition. 1912–1914. – Moscow: Citadel, 1998. – T. 1. – C. 457–458.
3. Kryuchkova L.S. Practical Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language / L.S. Kryuchkova, N.V. Moschinskaya // Textbook for beginner teachers, for students of philology and linguists specializing in RCT. Moscow: Flint, 2009. – 480 c.
4. Levkina T.Y. Cartoons in German as a means of forming lexical skills in senior preschool children / T.Y. Levkina // Zhuravlevsky readings. the relationship of pedagogical science and practice. Moscow: MGOU, 2021. – C. 181–186.
5. Skalaukh A.N. Transformation of «Fool» Concept: From Traditional Paremics to Anti-Prepositions / A.N. Skalaukh, I.S. Lotova // Slavic Phraseology and Paremiology in Language and Speech. Gomel: Homiel State University. Skaryna, 2020. – C. 157–161.
6. Sadokhin A.P. Intercultural competence: the essence and mechanisms of formation / A.P. Sadokhin. Moscow, 2009. – 342 c.
7. Tudose V. Interaction of Russian language and culture with other languages and cultures in polyethnic Moldavia / V. Tudose // RUSIN. Moscow: Public Association «Rus'»,– 2007. – № 2 (8). – C.97–106.
8. Furmanova V.P. Intercultural communication and linguocultural studies in theory and practice of teaching foreign languages. Saransk, 1992. – 120 c.
9. Khamrayeva E.A. Theatricalization as a technology of RCT lesson / E.A. Khamrayeva // Modern paradigm of teaching and learning Russian as a foreign language. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2019. – C. 410–413.
10. Shchukin A.N. Methodology of using audiovisual means. Moscow: Russian language, 1981. – 128 c.

Применение рефлексивного дневника студентами первого курса в процессе обучения иностранному языку в лингвистических вузах

Глоткина Антонина Александровна,

старший преподаватель кафедры И-13 «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
E-mail: glotkina@gmail.com

Волкова Елена Борисовна,

к.ф.н, доцент кафедры И-13 «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
E-mail: lenka@mail.mipt.ru

При обучении иностранному языку студентов в технических вузах возникает целый ряд проблем, связанных, как правило, с низким уровнем владения языком у многих студентов, отсутствием у них стимула к изучению данного предмета в профессиональной сфере и даже весьма смутным представлением студентов о своей будущей специальности. Одним из возможных способов решения этих проблем является ведение рефлексивного журнала на иностранном языке. В статье рассматривается роль применения техники написания рефлексивного журнала студентами первого курса биоинженерных направлений при изучении иностранного языка. В данной работе проанализированы барьеры, препятствующие поддержанию мотивации студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка в высшей школе.

Авторы описали собственный положительный опыт применения техники рефлексивного журнала и указали рекомендации по эффективному внедрению данного приёма в учебный процесс.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивный журнал, преподавание английского языка как иностранного, методы обучения иностранному языку, английский язык для специальных целей, обучение в высшей школе

В рамках непрерывного обучения при современных условиях и программах обучения иностранному языку приветствуется введение новейших методик и техник преподавания, чтобы обеспечить эффективность курсов по обучению языку. Однако необходимо отметить, что современные студенты перегружены информацией совершенно разного формата и от различных источников, что снижает их восприимчивость к материалу. Определённо, набирают популярность подходы с нано-обучением, чтобы соответствовать потребностям клипового мышления студента, что является отличным способом поддержания на должном уровне владения языком. Также студентам предлагаются курсы с использованием мультимедийных средств, курсы, основанные на дискуссионном и системном подходах. При данных затраченных усилиях студенты зачастую остаются с неудовлетворительным уровнем знания и владения иностранным языком, что впоследствии может серьезно ограничить их карьерные возможности. Согласно исследованию ВШЭ, проведенному в 2019–2020 гг., только 5% опрошенных студентов очных отделений вузов России ответили, что они бегло говорят на языке и полностью понимают речь на слух, в то время как этот же показатель в Швеции и Дании составляет 70% [2]. Также на платформе «Россия – страна возможностей» опрос 2022 года показал, что 59% респондентов чувствуют дефицит знаний и навыков, и большинство отмечает, что им не хватает знания иностранных языков, в опросе участвовало 79% респондентов возрастом до 35 лет [5]. О причинах недостижения высокого уровня владения иностранным языком пишет Рожина Т.Д. и Степанова О.С. [4]. Исследователи приводят следующие препятствия в изучении языка:

- «1) недостаточный интерес к данной дисциплине в школе, так как при выборе вуза иностранный язык рассматривается как непрофилирующий;
- 2) личностный фактор, выражающийся в недостаточной мотивации студента к изучению иностранного языка;
- 3) педагогические дефекты, обусловившие несформированность у будущих студентов целостной концепции рассмотрения предмета «Иностранный язык»» [4].

В лингвистическом вузе предмету «Иностранный язык» отводится роль второго плана, однако значимость предмета в данных условиях не теряет, благодаря своей метапредметности и направлению «для специальных целей». Особое внимание отводится проблеме заинтересованности студентов в дисциплине и их желанию погру-

зиться в предлагаемый материал. Среди самых распространенных видов деятельности на занятиях по иностранному языку отмечаются следующие: «перевод текстов, обсуждение устно специальных тем, выполнение устно докладов и презентаций, просмотр фильмов, прослушивание аудиозаписей, чтение статей для последующего обсуждения на занятии, чтение статей для написания рефератов, чтение технической документации, чтение новостей, прослушивание лекций» [2]. Мотивационная составляющая в обучении становится объектом размышления для преподавателей иностранного языка. Так, Батунова И.В. отмечает в своем исследовании, что «мотивация связана напрямую с эффективностью обучения, но низкая мотивация студентов – это распространённое явление среди студентов неязыковых вузов, и причина незаинтересованности кроется в отрицательном опыте обучения на уровне среднего образования» [1]. Вследствие этого перед преподавателями высшей школы стоит ряд задач: первое – как упорядочить процесс, сделать его максимально полезным и при этом уложиться во временные рамки, налагаемые программами высшей школы и второе – как заинтересовать студента участвовать в беседах и дискуссиях на иностранном языке, используя свои фоновые знания и применяя иностранный язык для обсуждения профессиональных вопросов. В последнее время успех студента в предмете зависит от его навыков критического мышления и творческого, оригинального, нестандартного подхода к решению поставленных перед ним вопросов и задач. Способность к рефлексии помогает студентам высшей школы критически оценить учебный материал, творчески его переработать, запомнить, а также применить.

Обращение к процессу рефлексии ведётся тремя науками – философией, психологией и педагогикой. В Новое время термин «рефлексия» вводит Джон Локк, который различал «опыт внутренний и опыт внешний и соответствующие им источники – рефлексия и ощущения, что порождает наше знание, идеи» [3, с. 163]. В то время как Давид Юм в «Трактате о человеческой природе» предложил рассматривать все факты сознания, подразделяя их по степени яркости, то есть сильным, живым и ярким восприятием являются впечатления, а идеи – это своеобразное упорядочивание чувственного материала [3, с. 170]. И известный социолог, правовед, логик и педагог Джон Дьюи отмечает, что познание начинается со вступления в неопределенную ситуацию, которая порождает сомнения и вопросы, и в ходе операций мышления с факторами, составляющими проблему, рождаются идеи. Чем больше элементов проблемы освещены, тем более ясными могут стать понятия, касающиеся решения проблемы – ясные идеи превращаются в программу практического действия [3, стр. 243–245]. Хотелось бы отметить, что отсутствие ярких впечатлений у студентов о предмете зачастую снижают мотивацию к познанию, погружению в дисциплину; также, ссылаясь на отсут-

ствие идей, студенты избегают дебатов, или же дискуссии носят поверхностный, непрофессиональный характер.

Отсутствие идей и мыслей во время обсуждения вопросов сферы профессиональной деятельности связано с недостаточной погруженностью в область и нехваткой опыта ведения дискуссий. Особенно остро эта проблема встает на первом курсе, когда студенты имеют ограниченное представление о своей будущей специальности и, соответственно, имеют малый запас информации, необходимой для подкрепления их доводов во время беседы. Так, при первоначальной встрече со студентами первого курса специальности «Биотехнические системы и технологии» (18 человек) – большинство респондентов среди биоинженеров затруднились ответить, что привело их на данную специальность и отметили, что они не знают деталей своей профессии и чем именно им предстоит заниматься, также отмечали, что по баллам проходили на эту престижную специальность. Однако среди меньшинства данных студентов были увлеченные этим направлением, и они демонстрировали неподдельный интерес к своей специальности. Таким образом, перед преподавателем встает задача заинтересовать в дисциплине слушателей, показать многообразие применения иностранного языка, сделать обучение осознанным. Поэтому мы решили провести небольшой эксперимент со студентами-первокурсниками специальности «Биотехнические системы и технологии».

Студентам было предложено вести рефлексивный журнал в конце каждого занятия. Мы выбрали это в качестве тактического инструмента погружения в предмет у данной группы, чтобы достичь развития навыков анализа, систематизации, обобщения и планирования, развития навыков самообучения, а также благодаря этому подходу появилась возможность визуализировать прогресс студентов, отметить варианты работы над сложными аспектами и корректировать индивидуальный маршрут обучения.

Будущим биоинженерам за 20 минут до конца занятия предлагалось изложить письменно на иностранном языке ответы на несколько вопросов, а именно: что было изучено за время занятия? что было интересным, трудным, легким в понимании? что показалось неинтересным, нерелевантным? Важным аспектом является то, что объем ответов, их проработанность, глубина мысли, критические замечания увеличивались по мере практики ведения журнала. Интересен и тот факт, что данные ответы студентов совершенно точно выявляют моменты, которые студент упустил или напутал, так как был несосредоточен. Так преподаватель может скорректировать недопонятые моменты на следующем занятии.

Для иллюстрации приведём ниже цитаты и примеры из рефлексивных журналов, проанализируем их на предмет заинтересованности студента в данной деятельности, желание или нежелание продемонстрировать свою компетентность. На практи-

ческих занятиях по английскому языку применялся курс «для специальных целей», то есть в рамках программы студентам предоставлялась информация об их специальном предмете на иностранном языке в формате текстов, статей на изучаемом языке, видео и аудиоматериалов аутентичного характера. Так, студенты-биоинженеры познакомились со следующими темами: биомимикрия, конструирование механизмов, 3D печать бионических протезов и доступность этой технологии, создание бионических протезов под запросы пациента, создание протезов для животных, понятие «лучшего» бионического протеза, срок службы бионического протеза, производство бионических протезов из вторичных материалов.

В первом своём рефлексивном журнале студенты-биоинженеры, используя иностранный язык в ответах, реализовали его метапредметность, другими словами, студенты вели записи, размышляя на профессиональные темы: в своих работах они отметили необходимость учитывать индивидуальные потребности пациентов для создания удобного протеза, отвечающего запросам пациента. В журнале проводится параллель с собственным опытом, таким образом запускается анализ и появляется критический взгляд на создание оригинальных протезов – *“I liked the project: people who have lost their limbs can continue to develop their musical talent”, “I play musical instruments and understand that to play the violin you always have to bend your fingers, and unfortunately, not all modern prostheses are capable of doing this”*. Студенты стремятся запомнить категоризацию бионических протезов, отмечают важность аспекта индивидуализации протеза – *“By the word “prosthesis” we often mean an analogue of a lost organ or a limb, but we can adapt it for individual lifestyle of different people”*. Необходимо отметить, что студенты при ответе о значимости информации обращают свое внимание на точки роста *“I think mostly everything is relevant, because I have to know about K-groups of people to make right prostheses for them. I have to learn some more information about prostheses for animals.”*, *“I realized that it is necessary to take into account such nuances as the cost of the prosthesis, its environmental friendliness and practicality”*. Студенты-биоинженеры оформляют свои работы, структурируя ответ, добавляя связи и вводя конструкции – *I believe, I realized, in my opinion, besides, therefore*. В завершающей работе семестра студенты-биоинженеры первого курса демонстрируют уверенное использование сложной терминологии по теме протезирования на иностранном языке (*specifications, prosthetics, auditory prosthesis, socket, hypoallergenic materials, a damaged auricle, cartilage, artificial skin*). Студенты обращают внимание на вопрос цены и качества протезов, в своих работах фиксируют оригинальные модели разработанных протезов, описывая свои наблюдения на иностранном языке и фиксируя важность информации для своей будущей специальности. Свои ответы студенты систематизируют, отмеча-

ют, что для них оказалось открытием, какие виды деятельности им особенно запомнились (*“Also, in my opinion, reading and translating different articles is one of the most useful exercises”*). Запоминающиеся истории из жизни, описанные в периодических изданиях (*prosthesis made of LEGO blocks*), способствуют дальнейшей проработке материала, когда студенты углубляются в случай пациента и размышляют о возможных вариантах протезирования для него. Этот интерес способствует не только профессиональному росту, но и росту в лингвистическом плане, так как студенты обращаются к дополнительным источникам, слушают и изучают материалы на языке (*“I realized people can be creative immensely. We read an article about a boy who invented a prosthesis with LEGO parts. I found his YouTube channel and now I know he likes making music”*).

В заключение можно сделать вывод, что важность применения рефлексивного журнала на иностранном языке студентами первого курса сложно недооценить, так как его ответственное ведение напрямую влияет на мотивацию и заинтересованность студента погрузиться в специализацию и работать с иностранным языком в профессиональной сфере. Мы планируем продолжать и расширять практику ведения рефлексивного журнала у студентов других специальностей в нашем вузе.

Литература

1. Батунова И.В. Процесс обучения иностранному (английскому) языку в неязыковых вузах // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 1 (55). – URL: <https://research-journal.org/archive/1-55-2017-january/process-obucheniya-inostrannomu-anglijskomu-yazyku-v-neyazykovyx-vuzax> (дата обращения: 13.02.2023).
2. Информационный бюллетень ВШЭ #20 Мониторинг экономики образования, Москва, 2022
3. Зотов А.Ф., Миронов В.В., Разин А.В. Философия. 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Проспект, 2016. – 672 с.
4. Рожина Т. Д., Степанова О.С. Уровневое обучение иностранным языкам в вузе: актуальные проблемы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovnevoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-v-vuze-aktualnye-problemy> (дата обращения: 13.02.2023)
5. «Россия – страна возможностей» (платформа). Итоги опроса. [Электронный ресурс] URL: <https://rsv.ru/news/1/3852/> (дата обращения: 13.02.2023)

WRITING REFLECTIVE JOURNALS AS A TOOL FOR FIRST-YEAR STUDENTS LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Glotkina A.A., Volkova E.B.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

When teaching a foreign language to students in technical universities, a number of problems arise, usually associated with a low level of language proficiency among many students, their lack of incentive to study this subject in the professional field, and even a very vague idea of students about their future specialty. One of the possible ways to solve these problems is to keep a reflective journal in a foreign language. The article discusses the role of applying the technique of writing a reflective journal by first-year students of bioengineering specializations in the study of a foreign language. This paper analyzes the barriers to maintaining the motivation of students of non-linguistic universities in the study of a foreign language at higher school.

The authors described their own positive experience of using the reflective journal technique and indicated recommendations for the effective implementation of this technique in the educational process.

Keywords: reflection, reflective journals, foreign language training, methods of teaching foreign languages, English for special purposes, training at higher school

References

1. Batunova I.V. The process of teaching a foreign (English) language in non-linguistic universities // *International Research Journal*. – 2017. – No. 1 (55). – URL: <https://research-journal.org/archive/1-55-2017-january/process-obucheniya-inostrannomu-anglijskomu-yazyku-v-neyazykovyx-vuzax> (date of access: 02/13/2023).
2. HSE Newsletter #20 Monitoring the Economics of Education, Moscow, 2022
3. Zotov A.F., Mironov V.V., Razin A.V. *Philosophy*. 6th ed., revised. and additional – Moscow: Prospect, 2016. – 672 p.
4. Rozhina T. D., Stepanova O.S. Level teaching of foreign languages at the university: current problems // *Vocational education in Russia and abroad*. 2018. No. 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/urovnevoe-obuchenie-inostrannym-yazykam-v-vuze-aktualnye-problemy> (date of access: 02/13/2023).
5. “Russia is a country of opportunities” (platform). Poll results. [Electronic resource] URL: <https://rsv.ru/news/1/3852/> (date of access: 02/13/2023).

Особенности процесса повышения мотивации к занятиям физической культурой студентов с ограничениями по здоровью

Гружевский Валерий Алексеевич,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры общеобразовательных дисциплин Российский
государственный университет правосудия (Крымский филиал)
E-mail: grugevskiy@mail.ru

В статье рассмотрены виды мотивов к занятиям физической культурой, преобладающих среди студентов, включенных в специальную или подготовительную группы по здоровью. Делается вывод об устаревании методологии физического воспитания в вузах. Одной из ключевых проблем существующей парадигмы физического воспитания в высшей школе выступает снижение мотивации к занятиям спортом. Отмечается, что студентам с ограничениями по здоровью зачастую свойственен инфантильный поведенческий паттерн, который они переносят из школы в вуз. Для достижения задач физического воспитания студентов с ограничением по здоровью следует учитывать не только особенности нозологии каждого обучающегося, но и корректировать программный материал с учетом цели повышения мотивации и формирования волевых характеристик личности. Предлагаются такие способы повышения мотивации, как включение альтернативных секций и видов спорта, ведение дневников здоровья и фиксация результатов в мобильных трекерах, внедрение информационно-мотивирующих лекций, повышение имиджа секций адаптивного спорта.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, вуз, мотивация, мотив, внутренняя мотивация, внешняя мотивация.

В современных условиях занятия физической культурой и спортом являются залогом полноценного развития личности в единстве с культурой общества, достижения гармонии знаний и творческого действия, эмоций и общения, физического и духовного [9, с. 105]. Вовлеченность человека в спортивно-оздоровительную деятельность, безусловно, обеспечивает его эмоциональную, физиологическую, социальную устойчивость. В данной связи неудивительно, что исследователи различных научных теоретических и прикладных областей знания обращаются к различным аспектам популяризации массового спорта и совершенствования спортивных методик. Данная тематика имеет междисциплинарный характер и находится на стыке социологии, психологии, дидактики, экономики, биологии, гигиены, медицины и многих других наук, имеющих антропологическую направленность [2, с. 8].

Сегодня в молодежной среде можно наблюдать параллельное существование двух разнонаправленных тенденций: с одной стороны, в обществе процветает фитнес-культура и формируются стойкие акмеологические общественные установки, с другой – усугубляются факторы, оказывающие деструктивное воздействие на состояние здоровья населения.

Среди таких факторов можно выделить: нерациональную организацию режима труда и отдыха студентов; несоблюдение гигиенических норм в процессе учёбы; распространение вредных привычек и аддикций; неполноценный «студенческий» режим питания; снижение уровня двигательной активности; подверженность стрессам. Далеко не все студенты способны легко адаптироваться к обучению в учреждении высшего образования. Условия обучения и социализации существенно усложняются, учебная нагрузка возрастает, студент сталкивается с новыми, непривычными ему формами преподавания и учебного контроля. В данной связи многие студенты отмечают утомление, обострение хронических заболеваний, возникновение новых болезней и симптомов.

Многие исследователи говорят об устаревании методологии физического воспитания в вузах. Одной из ключевых проблем существующей парадигмы физического воспитания в высшей школе выступает снижение мотивации к занятиям спортом. В редких случаях вузы имплементируют инновационные методики преподавания физической культуры, которые способны повысить интерес и значимость занятий. Среди подобных инноваций можно отметить автоматизированные

программно-аппаратные комплексы, мобильные приложения, нестандартные формы проведения занятий и включение в программу новых видов спорта. Тем не менее, в абсолютном большинстве случаев студенты российских вузов оказываются слабо замотивированными к двигательной активности в формате вузовских занятий, что приводит к низкой посещаемости или даже игнорированию занятий в принципе.

Особенно актуальным является, по нашему мнению, вопрос о повышении мотивации в кортах студентов, имеющих проблемы со здоровьем. Молодые люди, которые имеют некоторые отклонения в состоянии здоровья, сталкиваются с противоречием между потребностью в укреплении или восстановлении здоровья и действиями, которые они совершают для этого. Согласимся с С.Т. Чесебиевой в том, что в российском социуме зачастую можно наблюдать ситуацию, когда человек, существование которого отягощено хроническим заболеванием, не предпринимает действий по устранению неприятных симптомов [12, с. 125]. Причинами подобного поведения в среде студенческой молодежи можно назвать следующие:

- недостаточность медицинских знаний, знаний о физиологических потребностях и возможностях человека;
- неосведомленность о методах улучшения состояния здоровья, применимым в отношении лиц, страдающих от аналогичного или схожего заболевания;
- недостаточность практических навыков акмеологически-ориентированного поведения;
- использование запаса адаптивных и компенсаторных возможностей молодого организма и неучет последствий растраты физиологических ресурсов;
- некорректная иерархия ценностных установок, в рамках которой в приоритете оказываются: учеба, достижение материальных целей, социализация и др.;
- отсутствие самосохранительного поведения;
- отсутствие положительного примера среди родственников, друзей и одноклассников;
- недостаток волевых усилий и мотивации; инфантильность.

Во многом *источником, корнем всех вышеобозначенных проблем выступает именно недостаток мотивации*. Снижение интереса к занятиям физической культуры характерно, в принципе, для всех студентов, включая тех, кто включен в общую группу по здоровью. Преподаватели физической культуры часто констатируют незаинтересованность в учебном предмете, игнорирование любых инициатив, практику «отбывания» учебных занятий по дисциплинам «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре». В качестве причины подобной ситуации Е.Г. Сайганова называет непонимание реальной пользы физических упражнений [7, с. 100]. Мы, в свою очередь, добавим, что ядром проблемы выступает превали-

рование внешней мотивации над внутренней. Кроме того, в отношении студентов, имеющих ограничения по здоровью, справедливым будет утверждение о наличии специфической акмеолого-педагогической черты, основанной на мотивации самосохранения [7, с. 101]: студент будет избегать физической активности по причине опасений, что состояние его здоровья усугубится.

Следует обратиться к типам мотивов, которые обуславливают заинтересованность студентов, имеющих ограничения по здоровью, в занятиях физической культурой в вузе. Во-первых, можно говорить о *социальных мотивах*. Человек подчиняется существующим социальным практикам по той причине, что хочет быть равноправным членом студенческого коллектива и ощущать себя сопричастным.

Во-вторых, в редких случаях имеет место *мотив респектабельности и престижа*: человек стремится заниматься физической культурой для того, чтобы ощущать себя современным, хорошо выглядеть, практиковать престижные виды спорта. Во многом сейчас физическая красота и здоровье в обществе отождествляются с престижем, благосостоянием и высоким социальным статусом. Такой мотив в большей степени характерен для взрослых людей и редко актуализируется в студенческой среде, что обусловлено, помимо прочего, и тем, что в вузовских программах представлены «непрестижные», по мнению ряда студентов, виды спортивной деятельности.

В-третьих, отметим *мотив создания положительного эмоционального фона*. Физическая активность улучшает кровообращение, повышает скорость метаболизма, вызывает положительные эмоции, избавляет от стрессов. Данный мотив, можно сказать, выражен среди студенческой молодежи, однако учащиеся специальных медицинских групп по физкультуре оказываются крайне ограниченными в активностях, что не позволяет им в полной мере ощутить улучшения эмоционального статуса.

Некоторые исследователи выделяют такой мотив, как «*управление жизнью*». Данный мотив (или, вернее, группа мотивов) крайне важен для студентов, имеющих ограничения по здоровью. Молодые люди, с детства сталкивающиеся с различными симптомами, госпитализациями, необходимостью регулярного посещения врачей и приема лекарств, крайне остро ощущают невозможность контроля над собственной жизнью. Здоровый же человек способен распоряжаться своим распорядком дня, строить планы по своему усмотрению, он более мобилен – территориально и социально. По нашему мнению, следует актуализировать данный мотив в студенческой среде, так как в нем заложен колоссальный потенциал – в особенности в отношении рассматриваемой нами категории молодых людей.

Смежным видом мотивов является *мотив комфорта и качества жизни*. Студенты, имеющие заболевания или особые состояния организма, страда-

ют от недостатка комфорта и обилия ограничений; при регулярных занятиях спортом студентов гораздо меньше беспокоят физические и психологические неудобства, их организм становится более устойчивым к негативным факторам среды, а существующие симптомы, как правило, ослабевают.

Наконец, важным представляется *эстетический мотив*. Во многом популяризация массового спорта и фитнеса в молодежной среде обусловлена именно данным типом мотивов. Кроме того, наблюдается взаимосвязь между уровнем физической активностью и самооценкой, а также между занятиями физической культурой и положительным восприятием своего тела, в том числе и в когортах лиц с двигательными и иными нарушениями [14, с. 102].

Безусловно, каждый студент будет иметь собственную индивидуальную структуру мотивов. *Значимость каждого из мотивов варьируется в зависимости от психотипа и социального бэкграунда личности*. Кроме того, сложность в формировании универсальной системы повышения мотивации студентов с ограничениями по здоровью заключается и в том, что качественные и количественные характеристики уровня здоровья существенно различаются у каждого обучающегося, и в некоторых случаях физиологические особенности существенным образом лимитируют двигательную активность студентов [4, с. 90].

Следует сказать, что многие мотивы к занятиям спортом практически нерелевантны в отношении лиц с ослабленным здоровьем. К примеру, для студентов, выступающих за университетские сборные, будут более выраженными мотивы потребности в славе и личном престиже, мотивы ответственности перед сокомандниками и учреждением образования. Для студентов с ограниченными возможностями по здоровью подобные аспекты едва ли могут служить мотивационным базисом для занятий физкультурой [10, с. 167].

Можно сказать, что студентам с ограничениями по здоровью зачастую свойственен весьма инфантильный поведенческий паттерн, который они переносят из школы в вуз: они привыкли к игнорированию множества инициатив педагога, аргументируя это плохим самочувствием; с ранних лет они усваивают установку о том, что им позволено делать гораздо меньше, чем другим детям, а многие из поручений педагога можно не выполнять в принципе. Данный инфантилизм преследует таких учащихся и в период студенчества, и во взрослой жизни. Кроме того, многие студенты, входящие в подготовительную или специальную группу по здоровью, склонны к неадекватной оценке уровня своего здоровья, занижая его фактическое состояние. Однако, как справедливо указывает М.Ю. Точигин с соавт., «вечно прикрывающиеся справками о плохом самочувствии школьники и студенты, в первую очередь, вредят своему же здоровью» [9, с. 105].

Таким образом, в отношении к здоровью у многих людей имеются серьезные противоречия. Студенты,

имея обобщенное, декларируемое школой, вузом, СМИ и членами семьи представление о ценности здоровья, не осознают необходимости обеспечивать здоровые паттерны поведения, не стремятся к формированию привычек здорового стиля жизни. Для сохранения и укрепления здоровья вузам приходится менять отношение студентов к своему здоровью – «оно должно стать ценностным» [11, с. 267].

С учетом вышеизложенного следует отметить, что для достижения задач физического воспитания студентов с ограничением по здоровью следует учитывать не только особенности нозологии каждого обучающегося, но и корректировать программный материал с учетом цели повышения мотивации и формирования волевых характеристик личности [10, с. 168]. Важно *сместить акцент с мотивации внешней (вынужденность посещения занятий из-за боязни неполучения зачета) на мотивацию внутреннюю*, представленную спектром описанных выше мотивационных рычагов [3, с. 174]. В исследовании И.Б. Страховой доказано, что две трети студентов в целом положительно относятся к занятиям физической культурой, но, при этом, посещают занятия исключительно в силу необходимости (что подтверждает приведенный выше тезис о высокой доле мотива долженствования [8, с. 53]).

Повышение мотивации студентов с особыми потребностями к занятиям физической культурой, безусловно, потребует от администраций вузов некоторых институциональных реформ. При подготовке мероприятий для лиц с ограничениями по здоровью, повышающих их мотивацию к двигательной активности, должны быть предприняты следующие шаги:

- подготовка условий для внедрения новых типов и форматов занятий для лиц, включенных в подготовительную и специальную группу;
- информирование студентов о мероприятиях адаптивного спорта;
- укрепление позитивного имиджа секций для студентов подготовительной и специальной группы;
- проведение цикла лекционных занятий по повышению мотивации к занятиям спортом;
- повышение профессионализма (и, возможно, повышение квалификации) педагогов, работающих со студентами специальной и подготовительной групп [1, с. 60].

При внедрении новых педагогических технологий, направленных на повышение мотивации к спорту лиц с ограничением здоровья, преподаватели могут столкнуться с рядом барьеров – внутренних и внешних. Студенты, к примеру, могут опасаться, что новые виды активности могут усугубить существующую у них симптоматику, они могут быть неуверенными в себе во время занятий, чувствовать дискомфорт [5, с. 58].

Можно предположить, что положительное влияние на формирование интереса и мотивации к занятиям окажут альтернативные виды занятий – йо-

га, механотерапия, массажи, самомассажи, дыхательные упражнения, фитнес, стретчинг, велоаэробика, танцевальные виды фитнеса, метод дозированных восхождений [6, с. 62].

В этом контексте особую значимость приобретает тот факт, что студенты, имеющие особые ограничения, зачастую демотивированы тем, что влияние физической нагрузки на их ослабленный организм значительно отличается от ее влияния на организм здорового человека, а усвоение физической нагрузки у них происходит намного медленнее. Все это негативно сказывается на мотивации и активности студентов [6, с. 162]. В данной связи, по нашему мнению, *эффективной мерой будет внедрение онлайн-дневника как метода самоконтроля и фиксации промежуточных результатов занятий*. Такой функционал имеется, к примеру, в мобильных приложениях «Gym Workout Plan & Log Tracker», «JEFIT Workout Planner Gym Log», «GymUp – дневник тренировок», «Дневник Тренировок & Трекер GymRun Team», «T Note: Журнал тренировок». Студенты будут регулярно отмечать виды пройденной физической активности, отслеживать количество сожженных калорий, изменения индекса массы тела, роста выносливости, увеличения содержания кислорода в крови и иных показателей. Таким образом, сдвиги в состоянии их здоровья будут наглядно представлены в мультимедийной форме, что, безусловно, положительно скажется на мотивации таких студентов. По мнению Л.И. Чуфаровой и А.М. Шустовой, выполнение простых замеров выраженных в числовых показателях, позволит усилить самооценку состояния здоровья и самочувствия после занятий [13, с. 70]. Кроме того, наглядное мультимедийное представление прогресса позволит укрепить веру обучающихся в том, что усилия, прикладываемые на занятиях, не напрасны.

Осознанность – важный компонент процесса формирования мотивации к спорту. «*Растренировать*» осознанность помогут письменные дневники здоровья, где обучающиеся на протяжении всего курса должны записывать наблюдения за изменениями в своих состояниях, отмечать периоды работоспособности и утомляемости, сопоставлять жизненные события и факты ухудшения/улучшения самочувствия. Задача подобных дневников здоровья заключается в актуализации теоретических знаний, относящихся к заболеванию студента и развитию аналитического подхода к собственному здоровью и физической форме. Ведение дневника здоровья должно сопровождаться самонаблюдением, обратной связью с курирующим педагогом и своевременной коррекцией комплексов упражнений и уровня их интенсивности [5, с. 71].

Таким образом, студенты, входящие в специальную или подготовительную группу по физкультуре, сталкиваются с недостатком мотивации к занятиям физической культурой. При формировании мотивации требуется сочетать различные типы мотивов, смещая акцент с негативных внешних (посещения занятий как способ не быть отчислен-

ным из вуза) на положительные внутренние (посещение занятий как способ поддержания здоровья, развития эстетизма тела, социализации). Важная роль при этом закрепляется за педагогом, который должен, на основании индивидуального подхода, сочетать разные типы мотивов и в целом поддерживать положительный эмоциональный фон в процессе проведения занятий. Важно, кроме того, поддерживать осознанность и информированность студентов о влиянии занятий на их самочувствие и настроение. Комплексное сочетание разнообразных методов – разнообразие видов спорта, считающихся престижными в молодежной среде, современный инвентарь, дневники здоровья и мобильные трекеры, обучающие лекции – позволит повысить мотивацию к занятиям по физической культуре.

Литература

1. Авилова, И.А. Финансирование и популяризация адаптивного спорта среди молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов / И.А. Авилова // АНИ: экономика и управление. – 2021. – № 1 (34). – С. 59–61.
2. Агаев, Н.Ф. Физическая культура как фактор формирования культуры здоровья у студентов / Н.Ф. Агаев, Е.А. Челнокова, Н.Е. Житникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–2. – С. 8–11.
3. Егоров, А.В. Мотивация студентов к занятиям физической культурой / А.В. Егоров // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2019. – № 11–2. – С. 174–176.
4. Карева, Г.В. Сбитный Сергей Николаевич Анализ методических приемов, используемых на занятиях адаптивной физической культурой со студентами, имеющими ограниченными возможностями здоровья / Г.В. Карева, С.Н. Сбитный // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – № 1 (22). – С. 99–101.
5. Кремнева, В.Н. Отношение студентов с ограниченными возможностями здоровья к здоровому образу жизни / В.Н. Кремнева, В.Н. Колесников, Ю.Н. Мельник // Непрерывное образование: XXI век. – 2021. – № 2 (34). – С. 56–72.
6. Кучина, Ю.С. Методика и организация оздоровительной работы со студентами с ослабленным здоровьем / // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – № 2. – С. 160–167.
7. Сайганова, Е.Г. Акмеоло-педагогические особенности развития личностной физической культуры студентов вузов / Е.Г. Сайганова // European science. – 2019. – № 3 (45). – С. 98–103.
8. Страхова, И.Б. Социализация студентов с ослабленным здоровьем средствами физической культуры: социолого-управленческий аспект / И.Б. Страхова // Материалы Всерос-

- сийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2021. – № XVIII. – С. 60–64.
9. Точигин, М.Ю. Физическая культура в вузе и мотивация студентов / М.Ю. Точигин, С.Ю. Витько, И.Н. Моторин, И.М. Точигин // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2017. – № 1. – С. 105–110.
 10. Фещенко, Д. Е. К вопросу о волевых аспектах физического воспитания студентов в специальных медицинских группах вузов / Д.Е. Фещенко, И.С. Москаленко, М.А. Корюхин // Символ науки. – 2017. – № 3. – С. 167–168.
 11. Черкашина, А.Г. Изучение возможностей адаптивной программы по физической культуре «от болезни к здоровью» в реализации оздоровительного мотива студентов с ослабленным состоянием здоровья / А.Г. Чесебиева // СНВ. – 2018. – № 2 (23). – С. 266–272.
 12. Чесебиева, С.Т. Мотивация формирования здорового образа жизни у студенческой молодежи / С.Т. Чесебиева, М.М. Удычак // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2014. – № 4. – С. 122–126.
 13. Чуфарова, Л.И. Мотивация студентов на занятиях по физической культуре / Л.И. Чуфарова, А.М. Шустова // Наука-2020. – 2019. – № 2 (27). – С. 11–13.
 14. Шеина, Т.П. Особенности самоотношения и психологического состояния лиц, занимающихся оздоровительными видами физической культуры / Т.П. Шеина, С.Н. Серганов // МНИЖ. – 2019. – № 11–2 (89). – С. 102–140.

FEATURES OF THE PROCESS OF INCREASING THE MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION STUDENTS WITH HEALTH RESTRICTIONS

Gruzhevsky V.A.

Russian State University of Justice (Crimean branch)

The article considers the types of motives for physical culture classes, which prevail among students included in a special or preparatory health group. The conclusion is made about the obsolescence of the methodology of physical education in universities. One of the key problems of the existing paradigm of physical education in higher education is the decrease in motivation to go in for sports. It is noted that students with disabilities often have an infantile behavioral pattern that they transfer from school to university. To achieve the tasks of physical education of students with disabilities, it is necessary to take into account not only the features of the nosology of each student, but also adjust the program material, taking into account the goal of increasing motivation and forming volitional characteristics of the individual. Such ways of increasing motivation are proposed as the inclusion of alternative sections and sports, keeping health diaries and fixing results in mobile trackers, introducing

information and motivational lectures, and improving the image of adaptive sports sections.

Keywords: physical culture, sport, higher educational institution, motivation, motive, internal motivation, external motivation.

References

1. Avilova, I.A. Financing and popularization of adaptive sports among youth with disabilities and disabled people / I.A. Avilova // ANI: economics and management. – 2021. – No. 1 (34). – S. 59–61.
2. Agaev, N. F., Chelnokova E.A., Zhitnikova N.E. Physical culture as a factor in the formation of a health culture among students // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – No. 58 2. – S. 8–11.
3. Egorov, A.V. Students' motivation for physical education / A.V. Egorov // Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Science and Society". – 2019. – No. 11–2. – S. 174–176.
4. Kareva, G.V. Sbitny Sergey Nikolaevich Analysis of methodological techniques used in the lessons of adaptive physical culture with students with disabilities / G.V. Kareva, S.N. Sbitny // ANI: Pedagogy and Psychology. – 2018. – No. 1 (22). – S. 99–101.
5. Kremneva, V.N. Attitude of students with disabilities to a healthy lifestyle / V.N. Kremneva, V.N. Kolesnikov, Yu.N. Melnik // Continuous education: XXI century. – 2021. – No. 2 (34). – S. 56–72.
6. Kuchina, Yu.S. Methods and organization of health work with students with poor health // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2021. – No. 2. – S. 160–167.
7. Saiganova, E.G. Akmeolo-pedagogical features of the development of personal physical culture of university students / E.G. Saiganova // European science. – 2019. – No. 3 (45). – S. 98–103.
8. Strakhova, I.B. Socialization of students with poor health by means of physical culture: sociological and managerial aspect / I.B. Strakhova // Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Science and Society". – 2021. – № XVIII. – S. 60–64.
9. Tochigin, M. Yu. Physical culture at the university and motivation of students / M. Yu. Tochigin, S. Yu. Vitko, I.N. Motorin, I.M. Tochigin // Izvestiya TulGU. Physical Culture. Sport. – 2017. – No. 1. – S. 105–110.
10. Feshchenko, D. E., Moskalenko, I. S., Koryukhin, M.A. To the question of volitional aspects of physical education of students in special medical groups of universities // Symbol of science. – 2017. – No. 3. – S. 167–168.
11. Cherkashina, A.G. Studying the possibilities of an adaptive program in physical culture "from illness to health" in the implementation of the health-improving motive of students with a weakened state of health / A.G. Chesebieva // SNV. – 2018. – No. 2 (23). – S. 266–272.
12. Chesebieva, S.T. Motivation for the formation of a healthy lifestyle among students / S.T. Chesebieva, M.M. Udychak // Bulletin of the Maikop State Technological University. – 2014. – No. 4. – S. 122–126.
13. Chufarova, L.I. Student motivation in physical education classes / L.I. Chufarova, A.M. Shustova // Science-2020. – 2019. – No. 2 (27). – S. 11–13.
14. Sheina, T.P. Peculiarities of self-relationship and psychological state of persons involved in health-improving types of physical culture / T.P. Sheina, S.N. Serganov // MNIZH. – 2019. – No. 11–2 (89). – S. 102–140.

Реализация межпредметных связей при обучении химии как фактор повышения эффективности учебного процесса

Ильина Юлия Николаевна,

студент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
E-mail: yuuilina26@yandex.ru

Кочергина Наталья Ивановна,

кандидат технических наук, доцент кафедры химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
E-mail: niko4ergina@yandex.ru

Польских Светлана Валерьевна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры частной зоотехнии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I»
E-mail: future29@yandex.ru

Статья посвящена проблеме реализации межпредметных связей при изучении химии в школе. Одной из тенденций развития современной науки является взаимопроникновение друг в друга ее различных отраслей. Такие интеграционные процессы выражаются в межпредметных связях и подчеркивают необходимость междисциплинарных знаний для решения проблем, стоящих перед современным человеком и обществом в целом. В Государственных образовательных стандартах нового поколения особое значение уделяется формированию межпредметных связей. В основе проверяемой гипотезы лежит положение о том, что использование элементов интеграции в учебно-воспитательном процессе и, в частности, при изучении химии, способствует предотвращению предметной разрозненности, позволяет изучать процессы и явления в их взаимосвязи, формировать естественнонаучную картину мира, что способствует становлению самостоятельной, творческой и интеллектуально развитой личности школьника.

Ключевые слова: межпредметные связи, интегрированные уроки, эффективность учебного процесса, познавательный интерес, мотивация.

Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач государственной политики в сфере образования, является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования ориентирован на становление «портрета выпускника основной школы». Одним из требований к результатам освоения основной образовательной программы является сформированность у обучающегося целостного мировоззрения в соответствии с современным уровнем развития науки и общественной практики.

Реализация межпредметных связей в процессе обучения способствует осуществлению триединой функции обучения. Взаимное единство и многосторонняя образовательной, воспитательной и развивающей функций являет собой результат целенаправленного построения процесса обучения как учебно-воспитательной системы, а также позволяет преодолеть односторонность узконаправленной предметной подготовки школьника [4].

Для естественных наук характерна высокая степень формализации. Сложность аппарата научных теорий, входящих в структуру химии, физики и биологии, невозможность представить многие понятия в наглядной или иллюстративной форме могут привести к утрате понимания цели и смысла постижения их основ в школе и интереса к ним.

Характерное для межпредметных связей свойство всеобщности и реализация их в каждом учебном предмете, позволяют разрешить противоречия между разрозненным усвоением знаний обучающимися и необходимостью их синтеза, комплексного применения в практике настоящей учебной и будущей трудовой деятельности, а также в повседневной жизни. Синтезируя знания и постоянно связывая их между собой, учащиеся смогут осознавать, что приобретение знания по одному предмету, это всего лишь элемент единой системы.

Рассмотрение отдельных разделов химии во взаимосвязи с другими предметами обеспечивает лучшее понимание вопросов, мотивирует на изучение предмета, развивает творческое и абстрактное мышление. Школьный курс позволяет реализовать такие интегративные связи как: химия-биология, химия-экология, химия-география, химия-литература, химия-история, химия-ОБЖ.

Художественная литература полна примеров использования химической терминологии и опи-

сания химических явлений. Взгляд с научной точки зрения на отрывки из уже знакомых произведений пробуждает у обучающихся эмоционально-эстетическое отношение к химии, что способствует более яркому и полному восприятию новых знаний.

Например, при изучении в 9 классе темы «Фосфор и его соединения» можно обратиться к знаменитой повести А. Конан Дойла «Собака Баскервилей». При описании светящейся морды животного автор допустил серьезную с химической точки зрения ошибку, которую предлагается найти учащимся. Так происходит обобщение знаний о физических свойствах фосфора и его аллотропных модификаций [3].

Вопрос «Почему не мог светиться в темноте капитан Соври-голова Дима Колчанов, герой одноименной повести Валерия Медведева «Капитан Соври-голова» даже если бы он съел тонну рыбных консервов?» также может задать учитель при изучении свойств фосфора и его соединений. Здесь для ответа на вопрос учащиеся задействуют знания, полученные и на уроках биологии, и бытовые знания о пользе морепродуктов, тем самым формируя прочные межпредметные связи и осознавая прикладной характер химической науки [3].

Заинтересовать предметом старшеклассников можно, используя на уроках фрагменты из рассказов Т. Вадделя и Т. Риболта «Химические приключения Шерлока Холмса». Раскрытие описанных в них преступлений требует от читателя химических знаний [3].

Использование метода творческих сочинений, в рамках которого может быть предложено написание сказки, фантастической истории или рассказа, где главными героями, наряду с химическими веществами и явлениями, могут выступать сами ученики, а также решение расчетных задач с литературным содержанием способствует взгляду на химическую проблему через призму общей культуры, эмоциональному переживанию ситуации и формированию межпредметных компетенций. Например, может быть предложена такая задача: «В романе-утопии Александра Богданова «Красная звезда» описан один из отсеков космического корабля: «Это была «кислородная комната». В ней хранились запасы кислорода в виде 25 тонн бертолетовой соли, из которой можно было выделить по мере надобности 10 тысяч м³ кислорода». Подтвердите или опровергните правильность слов автора с помощью расчетов по уравнению реакции разложения бертолетовой соли» [2].

Изучение химических соединений в школьном курсе химии предполагает изучение их биологического и физиологического влияния на живые организмы. Так, в 8 классе при изучении темы «Кислород и его соединения» ученикам предлагается отрывок из произведения «Опыт доктора Окса» Жюль Верна: «Стоило бросить в землю семечко, как из него поднимался зеленый стебелек, который рос не по дням, а по часам... Кочаны капусты превращались в кусты, а грибы становились

величиной с зонтик. Но – увы! – все эти растения ... быстро блекли и умирали, сожженные, истощенные, обессиленные...». Комментируя отрывок, учитель отмечает, что в процессе эволюции организм человека приспособился дышать смесью газов, содержание кислорода в которой лишь 21%, – воздухом. Дыхание чистым кислородом привело бы к «сгоранию» ввиду ускорения всех окислительных процессов обмена веществ в организме [2].

Так как в основе любого биологического процесса лежит химическая реакция, то становится возможным установление связи между химическими свойствами соединений и процессами жизнедеятельности организмов.

Межпредметные связи химии с основами безопасности жизнедеятельности также могут быть сформированы посредством обращения к художественному слову. Роман Маргарет Митчелл «Унесенные ветром» содержит описание тушения пожара. После прочтения отрывка учитель предлагает учащимся обосновать верность действий героини, дав пояснения с научной точки зрения [3].

Связь с экологией красной нитью идет через весь школьный курс химии, что позволяет познакомить учащихся с химическими проблемами науки, воспитывать чувство ответственности за сохранение окружающей среды, мотивировать на выполнение исследовательских работ. Предлагаемые далее расчетные задачи направлены на реализацию экологического подхода в изучении химии, формирование соответствующих межпредметных связей:

«На высоте около 25 км от поверхности Земли находится озоновый слой, защищающий планету и ее жителей от мощного ультрафиолетового излучения Солнца, губительного для всего живого. Представим, что воздушное пространство над населенным пунктом содержит 1,5 млн молей O₃. Определите количество молекул этого вещества, приходящееся на одного жителя, если численность населения составляет 20 тысяч человек?»;

«Принято считать, что дизельное топливо гораздо экологичнее бензинового, так как не загрязняет свинцом окружающую среду. Однако при сгорании первого образуется много сажи и сернистого газа. Дизельное топливо плохого качества содержит около 0,2% серы. Определите, сколько попадет в атмосферу сернистого ангидрида, если сгорела 1 т такого топлива?»;

«Экологи установили, что в период вегетации дерево, имеющее 10 кг листьев, без ущерба для себя обезвреживает более 0,5 кг сернистого газа и 0,25 кг хлора. Какое количество данных газов может быть обезврежено одним таким деревом?» [2].

При решении таких задач формируются знания о веществах, загрязняющих атмосферу, о роли растений в их детоксикации. Происходит экологизация химических знаний. Оценив степень соответствия полученных результатов величинам ПДК, обучающиеся могут сделать вывод о степе-

ни загрязнения природного объекта и предложить способы его очистки.

Особый интерес представляют задачи, составленные на основе исторического материала. Например: «Официальной причиной смерти Наполеона Бонапарта является рак желудка. Проведенные спустя 140 лет исследования показывают, что с большой вероятностью французский император был отравлен ядовитыми соединениями элемента X, которые в малых дозах на протяжении определенного времени добавляли ему в пищу. Установите элемент X, если известно, что его массовая доля в оксиде состава X_2O_3 составляет 75,7%»;

«Крымские известняковые пещеры-лабиринты в период Великой отечественной войны служили партизанам надежным убежищем. Превращение карбоната в гидрокарбонат является обратимым, поэтому на потолке пещеры из капли воды, насыщенной гидрокарбонатом кальция, выделяется угольный ангидрид, и, прежде чем капля упадет вниз, из части растворенного гидрокарбоната образуется твердый карбонат. Так формируются сосульки сталактитов, свисающие вниз. Капающая со сталактита на пол пещеры вода, также осаждает карбонат кальция, и с течением времени навстречу сталактиту поднимается такой же столб снизу – сталагмит. Составьте схемы превращения веществ, о которых говорится в задаче» [1].

Для определения эффективности реализации межпредметных связей на уроке химии и выявления отношения обучающихся к проведению уроков в интегрированном формате была разработана анкета, включающая в себя следующие вопросы:

1) Как Вы считаете, очевидна ли связь химии с другими науками?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

2) Хотелось ли бы Вам изучать некоторые темы одновременно в контексте разных учебных предметов?

- Да, это интересно
- Нет, возникнут сложности
- Затрудняюсь ответить

3) Создается ли более полное представление об изучаемой теме, когда учитель подчеркивает межпредметные связи?

- Да
- Нет

4) Способствуют ли интегрированные уроки более полному и прочному усвоению нового материала, расширению кругозора, осознанию практической значимости химии?

- Способствуют
- Не способствуют
- Затрудняюсь ответить

5) С каким (-и) предметом (-ми), на Ваш взгляд, было бы интересно провести интегрированный урок химии?

- Физика
- Биология
- Литература

- История
- Экология
- География
- ОБЖ

Ответить на вопросы анкеты было предложено дважды – перед проведением интегрированного урока по химии и после. Результаты и последующая беседа с учениками показали, что уроки в таком формате для них очень интересны. Более четкое осознание связи химии с другими школьными предметами позволяет лучше усваивать материал и, как следствие, повышает интерес к науке, что в свою очередь способствует повышению мотивации к учебной деятельности. Большинство ребят показали свою заинтересованность в проведении уроков химии в интеграции с биологией (43%), экологией (34,7%), литературой (30,4%), историей и географией (по 22%). Несмотря на то, что после повторного анкетирования школьники все же выразили обеспокоенность возможными трудностями на интегрированных уроках (13%), интерес к их посещению заметно возрос (с 73,6% до 86,1%).

Таким образом, истинное знание о предмете как едином целом может быть получено при поиске точек пересечения разных наук, установления взаимосвязи между отдельными открытиями и определением первоначальных причин явления. Реализация межпредметных связей при изучении химии формирует и развивает эмоциональную сферу школьников, расширяет горизонт предметного обучения, стимулирует познавательный интерес к предмету, способствует саморазвитию, создает атмосферу творческого сотрудничества.

Литература

1. Аршанский Е.Я. Методика обучения химии в классах гуманитарного профиля / Е.Я. Аршанский. – Москва: Вентана-Граф, 2002. – 176 с.
2. Безуевская В.А. Химические задачи с экологическим содержанием // Химия в школе № 3, 2000. С. 59–61.
3. Кунаева А.П. Использование познавательных дидактических карточек с литературным содержанием в процессе гуманитаризации обучения химии в основной школе // Международный научный журнал. – Перспективы Науки и Образования, 2018. – 33 с.
4. Попыловская Н.В. Межпредметные связи на уроках химии // Сборник статей, докладов, тезисов № 2, 2012. С. 3–10.

IMPLEMENTATION OF INTERSUBJECT LINKS WHEN TEACHING CHEMISTRY AS A FACTOR OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Ilina Yu.N., Kochergina N.I., Polskikh S.V.

Voronezh State Pedagogical University; Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter

The article is devoted to the problem of implementing interdisciplinary connections in the study of chemistry at school. One of the trends in the development of modern science is the interpenetration

of its various branches into each other. Such integration processes are expressed in interdisciplinary connections and emphasize the need for interdisciplinary knowledge to solve the problems facing modern man and society as a whole. In the State educational Standards of the new generation, special importance is given to the formation of interdisciplinary connections. The hypothesis being tested is based on the position that the use of integration elements in the educational process and, in particular, in the study of chemistry, helps to prevent subject fragmentation, allows you to study processes and phenomena in their interrelation, to form a natural-scientific picture of the world, which contributes to the formation of an independent, creative and intellectually developed personality of a student.

Keywords: interdisciplinary connections, integrated lessons, effectiveness of the educational process, cognitive interest, motivation.

References

1. Arshansky E. Ya. Methods of teaching chemistry in humanities classes / E. Ya. Arshansky. – Moscow: Ventana-Graf, 2002. – 176 p
2. Bezuyevskaya V.A. Chemical problems with ecological content // Chemistry at school No. 3, 2000. pp. 59–61.
3. Kunaeva A.P. The use of cognitive didactic cards with literary content in the process of humanitarization of chemistry teaching in primary school // International Scientific Journal. – Prospects of Science and Education, 2018. – 33 p.
4. Popylovskaya N.V. Interdisciplinary connections at chemistry lessons // Collection of articles, reports, abstracts No. 2, 2012. pp. 3–10.

Формирование познавательной самостоятельности студентов технического вуза: эмоционально-волевой компонент

Кабанкова Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Иностранные языки», ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»
E-mail: ENKabanikova@sevsu.ru

В статье рассматриваются сущность и содержание понятий «эмоция» и «воля», составляющих познавательной самостоятельности, которая определена как интегративное свойство людей, связанное с их способностью и желанием осуществлять целенаправленную самостоятельную познавательную деятельность. Итак, эмоции, которые человек испытывает в повседневной жизни, влияют на индивидуальное и общественное развитие и формирование межличностных отношений, выражают состояние субъекта и его отношение к объекту. Воля способствует осуществлению и доведению действия до конечного результата, преодолению внутренних препятствий. Выявлены положительные и отрицательные эмоции, а также основные волевые качества, которые необходимо освоить студентам технического вуза. Выделены основные структурные компоненты познавательной самостоятельности студентов технического вуза. Сформулированы уровни личностного критерия эмоционально-волевого компонента. В работе освещена методика выявления сформированности эмоционально-волевого компонента формирования познавательной самостоятельности студентов технического вуза. Результаты исследования могут быть использованы для разработки спецкурсов, учебных пособий, при написании курсовых и магистерских работ.

Ключевые слова: эмоция; воля; познавательная самостоятельность; педагогический эксперимент; констатирующий этап; фаза контроля.

Introduction

Global changes and dynamism in the cultural and educational spheres of society's life necessitate the formation of a competent, competitive, socially active person who is able not only to adapt to a new situation, but also able to change it, engaged in self-education depending on the requirements of the time and situation. The ability to transform concerns all aspects of human life, but it is especially manifested in professional activities. Therefore, continuous improvement of knowledge is possible only with high independent cognitive activity of a person, students in particular.

That is why higher education institutions need to ensure the constant personal growth of future specialists in the context of independent training, to develop an effective attitude to the future profession and the desire for self-improvement and self-development. The development and formation of cognitive independence, cognitive interests of students will make it possible to independently formulate and set goals, make decisions, bear responsibility for their actions and the results achieved.

Literature review

The pedagogical aspects of the problem of the formation of cognitive independence were considered in the studies of such scientists as Aristova, Vyatkin, Halperin, Yesipov, Lerner, Makhmutov, Polovnikova, Talyzina, Schukin, etc. In their works questions of understanding the essence, structure and levels of development of students' cognitive independence, the means of its formation are developed.

The **aim** of the article is to highlight the methodology for determining the formation of the emotional and volitional component of technical university students' cognitive independence.

Methods

Theoretical: analysis of philosophical, psychological and pedagogical, educational and methodical literature; generalization; comparison, classification and systematization of theoretical data. Empirical: survey, pedagogical observation, comparison, generalization, conversation, questioning. Pedagogical experiment: ascertaining and formative phases.

Results

Diagnosis is an important component of the educational process as it helps to achieve goals. It is impossible to effectively manage the didactic process, and then to

determine its results accurately without it. In particular, according to Babansky [1], "... the very structure of the learning process involves the functioning of the feedback component, without which it is impossible to provide regulation and adjustment of this process, design and specification of new learning objectives".

In the encyclopedia, the term "diagnosis" is defined as "recognition ability" [2]. It should be noted that pedagogical diagnostics helps to identify the prerequisites, conditions and results of the pedagogical process in order to optimize it. With its help, the educational process is analyzed and learning outcomes are determined.

It should be noted that the formation of technical university students' cognitive independence is ensured by its structural components (aim-motivational, content-operational, emotional and volitional, evaluative). They are closely interconnected and inalienable to each other. In this article, the *emotional and volitional component* is considered in more detail. It is based on the willingness of subjects to carry out volitional efforts to overcome cognitive difficulties and its implementation in independent cognitive activity.

The interconnection of the emotional and volitional spheres of the personality lies in the fact that "the social individual must be able to manage his/her emotional sphere, mastering the external and internal means of regulation of strong effective states" [3]. Emotions express the state of the subject and its attitude to the object. In complex human feelings, they often form a complex, contradictory unity.

Thus, emotions, being central in our lives, arise both in the form of mass phenomena, and in small groups and in dialogs. The way people cope with each other and their environment is largely determined by emotions. Emotions shape everyday experience and behavior: there is hardly a day when we do not experience any emotions.

Emotions belong to a special class of mental processes and conditions that serve as the organizing and motivating factor in human behavior. They regulate behavior and activities (including cognitive) from within, constantly correlating their course and intermediate results with needs and motives. Emotions are a subjective (mental) form of existence of needs [4]. This indicates a close relationship of emotions with needs and motives.

In a large psychological dictionary, the concept of "emotion" is interpreted as "a special class of mental processes and conditions associated with instincts, needs, motives and reflecting in the form of direct experience the significance of phenomena and situations acting on the individual for the implementation of his/her life" [5].

In general, it should be noted that "emotions are more ancient ("primary") form of reflection than significantly more conscious, speech-mediated cognitive processes, and their main purpose is to signal the benefits or harms of a given phenomenon. This assessment of the sign of the phenomenon (positive or negative) is believed to be primary" [6].

M. Yanovskaya believes that any educational method should include emotionally "filled" pedagogical tools. Emotions stimulate, "saturate" the method, as a result of this, the student's active attitude to the activity is formed [7].

Much attention is given to the study of the influence of emotions on the learning process in higher educational institutions in foreign studies. The importance of emotions in learning can be traced in the works of J. Mezirov [8], who believes that one cannot go beyond a complex problem without first encountering negative emotions such as anger, guilt, or sadness. In the educational process, it is necessary to deal with all emotions, as its important constituent [9, 10]. Students should develop appropriate emotional inclinations and habits of the mind in order to feel the appropriate emotions at the right time and in relation to the corresponding objects, and also rely on these frameworks to make sense of their surroundings [11, 12].

It is also important to pay special attention to "positive" emotions when teaching students, trying to smooth out "negative" emotions and encouraging the development and formation of "positive" emotions, such as happiness, joy and excitement [13].

Therefore, emotions are an internal regulator of activity that serves as the organizing and motivating factor in human behavior. They are formed in the course of human activity aimed at meeting the needs, thus arising in the activities of the individual, they become a motive for activity. Emotions, as a manifestation of need, thus express its active side.

In the structure of cognitive independence formation, we single out positive emotions (joy, pleasure, confidence, pride, dignity, surprise) and negative (fear, resentment, chagrin, boredom, anxiety). In the learning process, they are manifested in the features of speech, facial expressions, motor skills. Therefore, it is the emotion that is the tool setting up a person to communicate with the world, with other people, with himself/herself.

The emotional manifestations of independence, in particular cognitive, of students due to age-related characteristics are directly dependent on their individual and psycho-physiological characteristics. Positive emotions have a great influence on the activities of people, especially those with increased emotionality. The pleasure of active independent cognitive activity causes the greatest emotional response. Thus, successfully completed work provides emotional strength, it is a powerful incentive for further activities.

Independent advancement in cognition, even if there is a desire to master knowledge and methods of activity, may not take place if the individual does not carry out a certain voluntary effort to achieve it. As indicated by V. Selivanov, "the ability to overcome difficulties of fulfillment is the main indicator of assessing the willful development of a person" [14].

The presence of the will is inextricably linked with the existence of important aims and objectives for the individual. Setting and accepting a goal is the stage that determines the further volitional efforts of a person to achieve it.

Willful aspirations and efforts characterize the cognitive activity of a student at all its stages. According to S. Rubinstein, “the beginnings of the will are already contained in the needs as in the initial impulses of a person to action” [15]. These words convincingly show that need determines the connection of motives and volitional processes with emotions.

So, the motive induces, stimulates, gives the meaning of activity, and the will contributes to the implementation and bringing the action to the final result.

We agree with the opinion of V. Kozakov regarding the allocation of the following stages of volitional action:

- awareness of the goal and the desire to achieve it;
- awareness of a number of opportunities to achieve the goal;
- the emergence of motives that affirm or deny these opportunities;
- struggle of motives and choice;
- adoption of one of the possibilities to achieve the goal as a solution;
- implementation of the decision made [16].

The decisive stage is the struggle of motives, as a result of which the choice is determined and, in fact, a strong-willed decision appears. In this case, a manifestation of the will may occur (the students forced themselves to do something, despite the obstacles) or weak will (the preference is for the motive “I want” or “I don’t want”, rather than the motive “I need”). In the latter case, there is a mismatch of purpose and motive, weak will is manifested.

It is important to note that students with a strong will are clearly aware of the goals and how to achieve them. If at the same time they have sufficient opportunities and motives, then the struggle of motives and choice takes place reasonably and quickly, decisions are always reasoned and with an intense desire, stability and activity are manifested in their implementation.

In our opinion, technical university students need to cultivate such strong-willed qualities: activity, determination, discipline, organization, perseverance in achieving goals, determination, initiative, confidence, sociability, self-confidence, independence in decision-making, responsibility for own decisions, self-criticism, readiness for action and cooperation, mobility. Other volitional qualities that are directly opposite to independence (stubbornness, suggestibility, indecision, weakness, lack of initiative, etc.) must be put into action.

Since “cognitive independence” is a multifaceted concept, to determine its general, integral level, we have formulated the following levels (creative, productive, reproductive) of indicators of the personal criterion of the emotional and volitional component. Despite the fact that each component of the cognitive independence is characterized by many indicators, we have analyzed the individual, the most important and generalized ones.

In the process of the pedagogical experiment there has been used the technique that provides the identification of the emotional attitude to educational activity

and professionally important volitional qualities of students. For this purpose, the following methods have been used: pedagogical observation, comparison, generalization, conversation, questionnaire, survey.

Assessment of the state of the emotional and volitional component has been carried out on the basis of a personal criterion, including the following indicators: the formation of professionally important and necessary qualities for the implementation of professional activities; awareness of the importance of their activities; readiness for action.

In the context of our study, in order to determine the initial level of formation of technical university students’ cognitive independence, the ascertaining stage of the pedagogical experiment has been conducted. Its purpose is to study, analyze and evaluate the real state of formation of the designated phenomenon.

Let us dwell in more detail on the study of the volitional component. Thus, technical university students have been asked to answer fifteen questions in the questionnaire “Self-Assessment of Willpower”. If they agree with the content of the question, students need to write “yes”, if they doubt or are unsure – “I don’t know” (or “happens”), if they do not agree – “no”.

Discussion

The results of the survey have revealed the following indicators of the formation of the volitional potential of the respondents: creative – 1.8%; productive – 40.9%; reproductive – 57.3%, that is, the analysis of the data obtained convincingly proves that the largest number of respondents according to the results of the ascertaining phase of the experiment has been at the reproductive and productive levels of the formation of cognitive independence.

The implementation of such a didactic condition as the intensification of a positive emotional and volitional attitude of future engineers in the process of independent cognitive activity has contributed to the fact that independent activity brings pleasure and joy from learning new things, as well as the formation of professionally important and necessary for the implementation of professional activities personality traits, ready for actions.

First of all, it is worth paying attention to the type of study room, which should both motivate students of a technical university and bring emotional and aesthetic pleasure.

It is important to consider the teachers’ emotional behavior, their goodwill and respect for students. Classes should be started with a smile, looking into the eyes of each student.

To overcome the fear and uncertainty of technical university students of, one can use certain techniques to express their thoughts, in particular, “group joy”, “horizon lines”, “advance payments”, creating a “success situation”, “announcing”, “follow them”. The use of stimulation methods also contributes to the creation of a favorable emotional microclimate, the formation of the volitional qualities of future engineers in the class-

room. These include game methods, competitions, rewards and punishments.

The positive dynamics of the levels of formation of technical university students' cognitive independence has been recorded after the formative phase of the pedagogical experiment for the personal criterion. The obtained data showed a significant change in the indicators of the manifestation of the personality criterion in the experimental group, in contrast to the control group: at the creative level there has been 42.7% (at the ascertaining phase – 1.8%), at the productive level – 44.6% (at the ascertaining phase – 40.9%); at the reproductive level – 12.7% (at the ascertaining phase – 57.3%).

Conclusion

Thus, the positive emotional and volitional attitude of technical university students towards learning plays an important role, since it includes creating a comfortable climate in the audience, situations of success, teacher's friendly attitude, activating the desire for self-education, contributing, first of all, to the formation of cognitive independence. Theoretical conclusions and experimental results can be used to develop special courses, write teaching aids and guidelines for the formation of cognitive independence of technical university students, while course and master's papers writing, in the system of postgraduate education system.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Москва: Педагогика,– 1977. – 256 с.
2. Большая советская энциклопедия. Т. 8. / гл. ред. А.М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия,– 1972. – 592 с.
3. Общая психология. Тексты: В 3 т.т. / Отв. ред. В.В. Петухов. Ред.-сост. Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. – М.: УМК Психология; Генезис, МПСИ, 2001–2006.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика,– 1989. – Т. 2. – 328 с.
5. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак,– 2009. – 811 с.
6. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование –М. РПГ. – 1998 г. – 268 с.
7. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания. – Киров: Изд-во ВГПУ,– 1998. – 93 с.
8. Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), p.100–110.
9. Dirxx, J. (2006). Engaging emotions in adult learning: a Jungian perspective on emotion and transformative learning. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 109, 15–26.
10. Hartley, P., Woods, A., Pill, M. (2005). *Enhancing Teaching in Higher Education. New Approach-*

es for Improving Student Learning. Oxford: Routledge.

11. Benesch, S. (2012). *Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis*. Routledge, New York.
12. Maiese, M. (2017). Transformative learning, enactivism, and affectivity. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 197–216.
13. Bearda, C., Humberstone, B., Clayton, B. (2014). Positive emotions: passionate scholarship and student transformation. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 630–643.
14. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения: воля, её развитие и воспитание. – Рязань: Изд. Рязанского гос. пед. института,– 1992. – 572 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика,– 1989. – Т. 2. – 328 с.
16. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – Киев: Выща школа,– 1990. – 248 с.

FORMATION OF THE TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS' COGNITIVE INDEPENDENCE: EMOTIONAL AND VOLITIONAL COMPONENT

Kabankova E.N.

Sevastopol State University

This article deals with the essence and content of the concepts of "emotion" and "will", the constituents of the cognitive independence. The latter is considered to be an integrative property of people related to their ability and desire to carry out purposeful independent cognitive activity. So, the emotions that a person experiences in everyday life affect individual and social development and the formation of interpersonal relationships, express the state of the subject and its attitude to the object. The will contributes to the implementation and bringing the action to the final result, overcoming the internal obstacles. There have been identified positive and negative emotions, as well as the main volitional qualities that need to be learned by technical university students. The main structural components of the technical university students' cognitive independence are highlighted. The levels of the personality criterion of the emotional and volitional component are formulated. In the work, the methodology of revealing the formation of the emotional and volitional component of the formation of technical university students' cognitive independence is highlighted. The results of the study can be used to develop special courses, teaching aids, when course and master papers writing.

Keywords: emotion; will; cognitive independence; pedagogical experiment; ascertaining phase; control phase.

References

1. Babansky Yu.K. Optimization of the learning process. Moscow: Pedagogy,– 1977. – 256 p.
2. Great Soviet Encyclopedia. T. 8. / Ch. ed. A.M. Prokhorov. Moscow: Soviet encyclopedia,– 1972. – 592 p.
3. General psychology. Texts: In 3 vols. / Rev. ed. V.V. Petukhov. Ed.-stat. Yu.B. Dormashev, S.A. Kapustin. – M.: UMC Psychology; Genesis, MPSI, 2001–2006.
4. Rubinshtein S.L. Fundamentals of general psychology: in 2 volumes. Moscow: Pedagogy,– 1989. – Т. 2. – 328 p.
5. Big psychological dictionary / [Avdeeva N.N. and others]; ed. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. – 4th ed. – Moscow: AST; St. Petersburg: Prime-Eurosign,– 2009. – 811 p.
6. Khomskaya E.D., Batova N. Ya. Brain and emotions. *Neuropsychological research -M. RPG.* – 1998–268 p.
7. Yanovskaya M.G. Emotional and value technologies of moral education. – Kirov: Publishing House of the VGPU,– 1998. – 93 p.

8. Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), p.100–110.
9. Dirxx, J. (2006). Engaging emotions in adult learning: a Jungian perspective on emotion and transformative learning. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 109, 15–26.
10. Hartley, P., Woods, A., Pill, M. (2005). *Enhancing Teaching in Higher Education. New Approaches for Improving Student Learning*. Oxford: Routledge.
11. Benesch, S. (2012). *Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis*. Routledge, New York.
12. Maiese, M. (2017). Transformative learning, enactivism, and affectivity. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 197–216.
13. Bearda, C., Humberstone, B., Clayton, B. (2014). Positive emotions: passionate scholarship and student transformation. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 630–643.
14. Selivanov V.I. Selected psychological works: will, its development and education. – Ryazan: Ed. Ryazan state. ped. Institute,– 1992. – 572 p.
15. Rubinshtein S.L. Fundamentals of general psychology: in 2 volumes. Moscow: Pedagogy,– 1989. – T.2. – 328 p.
16. Kozakov V.A. Independent work of students and its information and methodological support. – Kyiv: High School,– 1990. – 248 p.

Исторический аспект и литературный анализ поэмы А. Блока «Двенадцать»: театрализация в учебном процессе

Князькина Наталья Хуснулловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры театрального искусства и социокультурных процессов, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: nknyaz@mail.ru

В научной статье исследованы исторические предпосылки появления поэмы А. Блока «Двенадцать», в период революционной ситуации в России 1917 года. Проведен литературный анализ текста поэмы, изучена творческая среда, обнаружены противоречия в обществе, вскрыт авторский подтекст. Определено, что лексический строй поэмы разнороден от народной речи до ругательств и, от поэтических – до возвышенных строк. Рассмотрено тематическое разнообразие поэмы «Двенадцать», изучены узловые вопросы революционного периода. Образы героев в поэме «Двенадцать» раскрывают смысловое поле произведения и авторский взгляд на проблемы революционного общества. Театрализовать поэму – это значит найти необходимую меру условности в режиссерском решении, выстроить поэтический материал по законам сценического действия и найти форму реализации, например «Музыкально-поэтическая композиция». Театрализация поэмы строится на привлечении выразительных театральных средств, таких как танец, марш, массовая сцена, застывшая мизансцена, пластический этюд, пластическая работа с тканями, театрализованная песня, фоновая музыка и шумы. Разработанная нами постановочная версия связана, в первую очередь, с актуальностью широкого понимания темы-проблемы сегодня: Россия в опасности. И это обстоятельство связывает два периода из жизни России: исторический – 1917 г. и сегодняшний – 2022 год.

Ключевые слова: реализм поэмы, символизм, лексический строй, образы времени, три версии образа «12», театрализация поэмы.

Исторический аспект, появления поэмы А. Блока «Двенадцать», раскрывающий противоречия революционной ситуации в России, связанный с глобальными потрясениями в обществе в начале 20 века, на которые оказали влияние – две войны и две революции. Больше всего творческую интеллигенцию вдохновила и одновременно испугала революция 1917 года (7 ноября н.с.). Это был действительно кровавый переворот! Поэты по-разному отражали эти события: одни верили, что крушение монархии приведет к всеобъемлющему счастью, а другие писатели видели только начало конца российской империи.

Александр Блок написал поэму «Двенадцать» практически по горячим следам. Она была уже готова в конце января 1918 года. Будучи поэтом, воспевающим «прекрасных дам», и с восторгом, относящимся к революции, он создал стих наполненный настоящими драматическими сценами из жизни революционных событий. В поэме отражены яркие контрасты времени, но современники не приняли версию поэта. Каждый усматривал в ней определенную «издѣвку», и над красноармейцами, и над образом Христа, и над бедной Катюшкой. Например, представитель серебряного века Борис Зайцев находит в поэме «Двенадцать» «духовную мертвенность»... и «определяет поэму как демоническую, созданную в состоянии «прелесть»: «...получилось то двусмысленное, путаное, мрачное, немалое и жуткое, поэзия и смерть, где имя Христа все помянуто...» [1, с.430].

Блок стремился правдиво отразить все эпизоды военного переворота, не превознося никого. У Блока – главное событие – это революция с ее разнородным течением. Одновременно в произведении можно наблюдать авторский взгляд на происходящее и его отстраненность. Поэт считал, что правдивая музыка революции прозвучала в поэме, но, к сожалению, была понятна только ему самому. Возможно, гений опередил свое время.

«Двенадцать» (1918) – первая советская поэма о революции» [2, с. 146]. Революционный шедевр Александра Блока «Двенадцать» относят к жанру «поэма». Основными чертами жанра являются развернутый сюжет и «широкое развитие образа лирического героя», кроме того, автор в поэме достигает «большей лаконичности и краткости, с одной стороны, и особенно эмоциональной насыщенности – с другой» [3, с. 139].

Поэт начинал свой творческий путь в духе символизма, но потом его произведения обогатились и формой и стилем он стал неповторимым модернистом. К тому же, он создал первый русский вер-

либр, имеется в виду, что в его творениях нет буквального подражания западным образцам, его стихи самостоятельны и оригинальны, действительно плоды высокого мастерства в русской поэзии, чего не скажешь о произведениях других поэтов «серебряного века», являющихся подражанием зарубежным верлибрам. Восемь оригинальных стихов А. Блока созданных в форме белого стиха – верлибра: «На перекрестке...», «Ночь. Город угомонился...», «К вечеру вышло тихое солнце...», «Она пришла с мороза...», «Когда вы стоите на моем пути...», «Вот девушка, едва развившись...», «День проходил, как всегда...», «Улица, улица...».

Верлибры также стали подготовительной базой, на основе которой возник совершенно неожиданный ни на что не похожий поэтический труд «Двенадцать». Верлибр это нарушение всех правил стихосложения. Это бунтарь среди стихов, имеющий свое мнение и даже отвоевавший себе звание поэзии. Александр Блок сотворил единственное, в своем роде, исключительно уникальное творение. В поэме присутствуют как черты реализма (изображение реальных исторических событий), так и символизма (через цвета передаётся резкое настроение поэмы – присутствует белый, красный, чёрный).

В поэме Блока можно встретить формы народного эпоса – это частушки и марши. Отсюда и неоднородность стихотворной формы. Допустим, в границах одной строфы соседствует анапест и хорей. Во всем произведении нет единого стихотворного размера. Лексический строй поэмы разнороден от народной речи до ругательств и, от поэтических – до возвышенных строк.

Вполне объяснимо удивление современников, они не могли понять что такое «Двенадцать». Отторжение, осуждение революции, злая насмешка над ней, либо принятие и прославление революции? В поэме можно увидеть разгул жестокости красноармейцев, кровавые расправы и, вместе с тем, автор предчувствует новую реальность и верит в новую Россию. Публично поэт признавал, что отразил всю реальность во всех ее неприглядных красках, не пытаясь оценивать, кто прав и кто виноват.

Интересна метафора и символика в названии поэмы «Двенадцать», часто встречается версия, что это число связано с количеством военных красной армии, которые патрулировали тогда, колыбель революции, город Петроград. И действительно по улицам города ходили красноармейцы, и, их было также двенадцать.

Вторая версия – прослеживается сравнение с двенадцатью разбойниками Некрасова. Получается, что Блок отождествляет красноармейцев и с разбойниками, которые принесли много горя, они грабили и разоряли людей. Третья версия – двенадцать апостолов из Библии, вдобавок в финале появляется религиозная фигура – «В белом венчике из роз – Впереди – Иисус Христос». Розы не случайны, они без шипов не бывают, а значит и кровь прольется. Вместе с тем, позиция автора очевидна, – в разрушенной империи что-то должно произойти позитивное, не оправдывая пролитую кровь, он предчувствовал воскресение России, установление ее суверенной государственности и духовное возрождение.

В поэме Блока «Двенадцать» – «предельно графически и лаконично дан некий срез русского мира, соборный портрет Руси: старуха, увязшая в сугробе, буржуй, писатель, поп, барыня в каракуле, проститутка Катька, Петруха, Ванька и остальные красноармейцы – все эти, казалось бы, разрозненные лица сопрягаются в единое целое, в коллективный портрет народа, страны, ее души, а впереди всей этой разноликой толпы оказывается никто иной как Христос» [4, с.35].

Суть великой поэмы «Двенадцать» в том, что для Блока была очевидна многозначность революционного переворота. С одной стороны, переворот принес разрушения, смерть, кровь и разочарования, и поэт пропустил это через свое сердце. А с другой стороны, он видел в революции выход из кризиса власти и надеялся, что на обломках старого мира появится прекрасное будущее России. Автор поэмы верил, что все изменится к лучшему и народ справится, с Божьей помощью.

Рассмотрим тематическое разнообразие поэмы «Двенадцать». В тематику входят узловые вопросы революционного периода (табл. 1).

Таблица 1. Темы в поэме «Двенадцать А. Блока

Темы	Содержание
Ведущая тема: Свержение власти	Революционные события 1917 года в Петрограде. О кровавом перевороте, о свержении власти в России, о переосмыслении ценностей. Народ разделился на два лагеря «за» и «против».
Тема: Потеря веры	Тема о потере веры в прежние ценности. В обществе уже пошатнулась вера в царя-батюшку и крест воспринимается как символ людских страданий. Народ отрекается от объектов поклонения вчерашнего миропорядка, верует только в свои силы, и намерен, смело идти вперед, перешагивая через кровь, к всеобщему счастью. У автора есть надежда, что все свершается с Божьей помощью и поэтому в финале «В белом венчике из роз – Впереди – Иисус Христос».
Тема: Образ народа	Разноликий, много сословный русский мир – это и есть коллективный образ соборной Руси. Он есть единое и неделимое целое, которое нельзя разорвать. Любой разрыв – это угроза для жизни людей и социальная катастрофа, гибель России. «А это кто? – Длинные волосы И говорит вполголоса: – Предатели! – Погибла Россия! Должно быть, писатель – Вития...». Поэт дает намеки, что жертвы будут, и хорошо будет только трудовому народу. Остальные будут убиты или изгнаны, что потом и произошло. «Пальнем-ка пулей в Святую Русь – В кондовую, В избяную, В толстозадую!»

Темы	Содержание
Тема: Смена мировоззрений	Революция разрушила старый мир, ради сотворения нового, более справедливого, как многим казалось. Глобальные изменения коснулись не только переустройства российской империи (государства), люди поменяли кумиров, сменили жизненные установки, и ценностные ориентиры, изменился внутренний мир простого человека. Например, Петруха приспособился к новым условиям. Стал жестоким в угоду своим товарищам, дабы не сочли за труса. Товарищ: «— Ишь, стервец, завел шарманку, Что ты, Петька, баба что ль?..». Петруха: « И Петруха замедляет Торопливые шаги... Он головку вскидывает, Он опять повеселел... Эх, Эх! Позабавиться не грех!».
Тема: Продажная любовь	В новой стране не должно быть «продажной любви» ради хлеба насущного. Людские пороки по новым ориентирам надо не «лечить» а уничтожать, убивая людей. Это наглядно в образе Катьки. Красноармейцы после убийства ненужной Катьки: «А Катька где? – Мертва, мертва! Простреленная голова! Что Катька, рада? – Ни гу-гу... Лежи ты, падаль, на снегу!». Подтекст автора очевиден, – «недопустимо проливать кровь ради великой революционной идеи, и пусть даже эта кровь такого порочного персонажа как Катька».
Тема: Разгул дозволенности	В этом революционном угаре люди забыли бояться и действия законов, и божьего суда, теперь – можно все. Красноармейцы: «Запирайте этажи, Нынче будут грабежи! Отмыкайте погреба – Гуляет нынче гольтьба!». Петруха из-за ревности убивает любимую Катьку, а потом жалеет об этом: «— Ох, товарищи, родные, Эту девку я любил... и т.д. «Загубил я, бестолковый, Загубил я сгоряча... ах!». В стране царит полный хаос. Разгул дозволенности.
Тема: Учредительное собрание	Автор поэмы, дважды в тексте, обращает внимание на Учредительное Собрание. «От здания к зданию Протянут канат. На канате – плакат: «Вся власть Учредительному Собранию!» и затем мнение Старухи: « – Ох, Матушка-Заступница! – Ох, большевики загонят в гроб!». Бабуля, как в воду смотрела, потом началось... Учредительное Собрание, давало надежду на обретение единства всех слоев российского общества, на жизнь людей на началах добра и справедливости. Вся Россия готовилась к всенародным выборам в «У.С.». Положение о выборах было разработано виднейшими российскими юристами, и оно было вполне демократическим. Правда, большевики отводили «У.С.» подчиняющую роль. Большевик Зиновьев призвал: «Долой У.С.». Больше голосов из 4х партий набрали Эсеры 40%, Большевики 23,9%. Зинаида Гиппиус тогда говорила, что если победит лозунг «Вся власть Учредительному собранию», тогда без большевиков, а если победит лозунг «Вся власть советам», тогда не станет Учредительного собрания. Так и вышло, победили Эсеры, а Большевики пришли к власти силовым путем и Учредительное собрание, продержавшись один день, ушло в историю.

Революционные события, действия конфликтующих партий, бездействие временного правительства создавали широкий круг неразрешимых противоречий и проблем в обществе. Вопросы (то-

го времени), требовали незамедлительных решений: в социальной сфере, в правовой, в духовно-нравственной. Рассмотрим ряд проблем отраженных Александром Блоком в поэме (табл. 2).

Таблица 2. Проблемы и противоречия российского общества отраженные в поэме «Двенадцать»

Проблематика	Содержание
Выбор приоритетов и падение моральных принципов	Суть этой проблемы можно составить на основе лозунгов революционного времени. Самые конфликтующие из них «Вся власть Советам» и «Вся власть Учредительному Собранию». Первый лозунг – большевиков, второй – главным образом, эсеров и др. Большевики решили брать власть любой ценой. Эсеры призывали все сделать демократическим путем с помощью честных выборов. Отсюда неразрешимый конфликт. Власть взяли большевики. Создание социалистического общества с ружьем в руках обернулось для страны попранием моральных принципов, брат убивал брата за идею.
Социальная угнетенность народа	Абсолютно понятны обиды людей на своих хозяев, бедность и несправедливость – рождали в душах народа «черную злобу», копившуюся столетиями у крестьян, именно социальная несправедливость и угнетенность давали им решимость идти до конца.
Нищета страны	В результате бурного роста населения появились излишки рабочих сил, крестьянство, находясь на краю бедности, захватывало земли помещиков, власти, не решали проблемы народа, и страна разрушалась и нищала. Ветер перемен отразил и Блок, ветер «ломает людей» и с большой силой разрушает старый мир до конца, «ветер, на ногах не стоит человек».
Проблема жестокости	Революционеры думают, что «мировая революция» все спишет и грабёж, и убийство, и террор и самосуд. Катька, далеко не самый идеальный персонаж в поэзии, но даже она не заслуживает такой смерти, оступившаяся девушка убита красноармейцами без суда и следствия и никому не жалко – «лежи ты, падаль, на снегу».
Отрицания ценностей старого мира	В этот период сильны нигилистические позиции, – отрицание ценностей, идеалов, норм нравственности, культуры старого мира. Суть проблемы в том, что «новые люди» отрицают веками наработанные социально-правовые нормы, а новые правила жизни еще не созданы. Оттого народ и не знает куда идти и где искать защиты, «скользко, тяжело, всякий ходок скользит – ах, бедняжка».

Образы в поэме «Двенадцать» раскрывают нам смысловой ряд произведения и авторский взгляд на проблемы революционного общества. Герои ведут нас за собой в неизведанный и страшный мир, где ничего не понятно, полный хаос и кровь и даже «ветер с красным флагом разыгрался впер-

ди», красный воспринимается как кровавый. Они обнажают перед нами столкновение позиций, оценок и самая главная беда, (говорит автор о Красноармейцах) «и идут без имени святого, все двенадцать вдаль, ко всему готовы, ничего не жаль» (табл. 3).

Таблица 3. Герои поэмы «Двенадцать», характеристики образов-символов

Герои поэмы в образах	Характеристика героев – образов-символов в поэме «Двенадцать»
Образ Будущего времени	Образ будущего появляется в финале поэмы. Надо понимать так, что все противоречия зашли в тупик и автор нашел единственный выход. Двенадцать апостолов (красноармейцев) идут в новый мир за Иисусом Христом, но их путь будет тернист, на что указывает фраза «в белом венчике из роз впереди Иисус Христос». Известно, что розы без шипов не бывают и кровь омоет их путь, в то же время поэт верит, что эти люди войдут в новый мир под покровительством Бога с чистыми помыслами, намек очевиден – «белые розы».
Образ Красноармейцев	Образ Красноармейцев занимает центральные позиции в поэме. Это простые, малокультурные труженики, вернувшиеся с фронта. Все они из семей, зарабатывающих на жизнь непосильным трудом, к тому же, всегда в их душах жила историческая обида на богатых людей, на социальную несправедливость, и сейчас их терпение доведено до крайности. Двенадцать Красноармейцев готовы к революционным переменам и построению нового мира. Красных бойцов объединяет священная ярость за правое дело – «ко всему готовы, ничего не жаль». Вместе с тем, автор как бы упрекает их в том, что к светлому будущему «идут без имени святого», не соблюдая нормы правосудия. Кровавый переворот совершался в стране руками Красноармейцев, которые ради лучшей жизни устраивали массовый самосуд.
Образ Иисуса Христа	Хотя образ Христа возникает в произведении в самом конце, тем не менее, он имеет первостепенное значение для сюжета. В тот момент, когда все зашло в кровавый тупик – конкуренты повержены, богатые разграблены, многие политики убиты, появляется Христос и за ним выстраиваются Красноармейцы – такая мизансцена дает представление о будущем, возможно, что Иисус выведет этот народ на путь истинный. На это указывает и символическая картинка текста «в белом венчике из роз впереди Иисус Христос» – белый цвет – чистые помыслы, терновый веночек – кровавый путь. Автор создал атмосферу, в которой происходит смена одного образа жизни на другой. С одной стороны – разрушен старый мир, а с другой – возможно возрождение лучшей жизни для всех, ведь впереди Бог.
Красноармеец Петруха	Молодой наивный парень, тоже Красноармеец, от которого ушла любимая Катюшка к другому парню. У Петюшки, в отличие от своих товарищей нет жестокости и злобы. Он способен любить – «эту девку я любил», искренне жалеть и каяться – «загубил я, бестолковый, загубил я сгоряча... ах!». Наравне с этим, ему не хватает твердости характера, и он легко попадает под влияние друзей. После убийства Катюшки он раскаивается в своем грехе, но товарищи не дают продолжить – «ишь, стервец, завел шарманку, что ты Петюшка, баба что ль?». После таких упреков наш герой не хочет быть хуже других и становится в ряд со всеми, одним из двенадцати Красноармейцев, он меняется на глазах у всех – «эх, эх, позабавиться не грех».
Образ Прошлого времени	Прошлое ассоциируется у автора с образами уходящего времени: Старые преданные псы – дворяне, которым уже некому служить и выражать свою преданность или Старухи, отсталые и покорные люди из народа, Буржуи – потерявшие свое состояние и положение, Блудница Катюшка и ей подобные девушки продающие свое тело за средства на существование, Предатели типа Ваньки, им все равно кого охранять, лишь бы платили. Перечисленные образы старого времени не могут быть приняты в новом мире, все они на грани вымирания. Старый мир обречен.
Предатель Ванька	Ванька ради материальной пользы перешел на сторону белогвардейцев, предав своих же товарищей по оружию. Не исключено, что любовь к Катюшке появилась на почве выгоды, «а Ванька с Катюшкой – в кабаке... у ей керенки есть в чулке». И снова предательство, он оставляет свою возлюбленную Катюшку в опасной ситуации, когда идет за ними погоня – «летит, вопит, орет, лихачь...», он спасается бегством от преследования «красных бойцов», а брошенная Катюшка принимает чужую пулю и погибает.
Блудница Катюшка	Образ Катюшки раскрывает нам жизнь бедных девушек в старой России за счет богатых кавалеров, при царском режиме это было вполне естественно. Смерть Катюшки символична, это не просто конфликт, скажем «не поделили девушку», а убеждение, что подобным особам в новом мире делать нечего. Отношение красноармейцев к девушке крайне жестокое, хуже, чем к животному – «лежи ты падала на снегу» – говорит один боец. Драма блудной «девки» разыгралась на фоне ревности Петрухи, который не смог пережить измену Катюшки с предателем Ванькой и «сгоряча», «загубил» жизнь бедной девушки, взяв смертный грех на свою душу.
Образ Буржуя	Буржуй-предприниматель был некогда богат и силен, принадлежал к классу господ, а в новом мире ему нет места, на первые позиции вышел трудовой народ. Буржуазия потеряла классовое доминирование, лишившись частной собственности (в результате грабежа и разбоя), и теперь со слезами на глазах она может только наблюдать, как гибнет старый мир.
Образ Старого пса	Старые псы – это люди (дворяне), которые в прежние времена были искренне преданны царю и отечеству, а теперь остались не удел и говорят вполголоса – «предатели, погибла Россия». Привыкшие служить своим хозяевам они не могут приспособиться в новом обществе и не понимают, что им делать дальше.

Герои поэмы в образах	Характеристика героев – образов-символов в поэме «Двенадцать»
Образ Старухи	Старуха – недалекая особа из народа, не понимает зачем, на какой-то плакат тратит хорошую ткань – «сколько бы вышло портянок для ребят», для нее все рассуждения о новом будущем – пустые слова, она критично воспринимает все новое и держится за порядки уходящей России. Мало того, большевики для нее опасные люди, «ох, матушка-заступница, ох, большевики загонят в гроб». Такие старушки как она, олицетворяли царя–батюшку с Богом, она постоянно взывает к помощи Божьей, как бы тоскуя о прежних порядках жизни.
Образ Барыня в каракуле	Эта дама все понимает, что происходит на улицах Петрограда. Некая Барыня в каракуле, она представитель старого времени, с иронией относится ко всему новому и не готова принять другой уклад жизни, ей не хочется вникать в проблемы страны, тоскует по светскому обществу. Плакат «Вся власть Учредительному Собранию» воспринимает как удар и потрясение «уж мы плакали, плакали, поскользнулась и – бац – растянулась». Она также попадает в водоворот революционных событий, жизнь ее «крутит и косит» как и других жителей города.

Главное стремление поэта – подробно описать революционную ситуацию в стране, для этого он использует символику образов. Поэту удалось показать действительность октябрьских дней во всех деталях и красках, которые создавали определенный фон: тревоги, страха, опустошенности, ужаса, злобы, эйфории, фанатизма, веры в светлое далекое. Сумбурные действия героев, это есть стихия революции, ее непредсказуемость.

Рассматривая поэму «Двенадцать» для сценической постановки, надо отметить, что в поэтическом материале есть театральные нервы, на что указывают конфликтные ситуации. Поэму можно теа-

трализовать для исполнения на сцене, это значит найти необходимую меру условности в режиссерском решении, выстроить поэтический материал по законам сценического действия и найти форму реализации. На наш взгляд это Музыкально-поэтическая композиция, на основе произведения одного автора, приспособленная для исполнения коллективом чтецов на театральной сцене.

Исследуя содержание, изучив событийное наполнение, мы приступаем к определению идейно-тематического анализа произведения для последующей драматизации и театрализации поэмы на сценической площадке (табл. 4).

Таблица 4. Идеино-тематический анализ текста поэмы А. Блока «Двенадцать»

Элементы анализа	Содержание
Тема:	о «кровавом» революционном перевороте в России в 1917 году.
Проблематика:	кризис власти, падение в обществе веры в царя и правительство, накопленная столетиями «черная злоба» в сердцах народа.
Авторская идея:	ни одна великая идея не стоит жизни человека, даже самого никчемного человека.
Исполнительская сверхзадача:	не все методы хороши в достижении великой цели. Сделать народ счастливым уничтожая «неудобных» – это варварский, кровавый, не божеский, тупиковый путь.
Объект внимания:	наши современники, утратившие ряд качеств: чувства привязанности к родине, чувства преданности интересам своей страны, чувство любви к своему народу (его традициям), чувство гордости за свою историю, чувства веры в будущее России, и ее процветание.

Анализируя события в поэме «Двенадцать», каждое поколение находит в ней свое объяснение исторической реальности 1917 года. Наш анализ тесно связан с предметом исследования, который мы определили для выражения эпохального явления – «революция-переворот». Революцию-переворот сопровождает «ветер на всем божьем свете». Вихри революции сметают все на своем пути, эта стихия разрушает остатки «старого мира». Благодаря перевороту жизнь людей разделилась на «до» и «после». «Ветер веселый и зол и рад. Крутит подолы, прохожих косит, рвет, мнет...» – революция коснулась каждого человека, зашла в дом и крестьянина и барина. Новая власть – новые ценности, людям надо определяться, «за» или «против» и все это происходит на фоне не утихающего и затягивающего людей в кровавые события ВЕТРА. Потому сквозной образ поэмы «Двенадцать» мы определяем как – «**Вихри революции**»

Преобразуя поэтический материал поэмы для сценического показа надо найти основания для чтения поэмы в обстоятельствах театрального действия. И они есть. Например, Б.М. Гаспаров в своих трудах писал: «Балаганно-цирковая атмосфера задается уже словами "От здания к зданию | Протянут канат" (одним из этих "зданий" является, по-видимому, публичный дом – ср. дальше: "И у нас было собрание... | Вот в этом здании..." и т.д.). Отметим также, что начало поэмы имеет характер театральных ремарок: "Черный вечер. Белый снег" (ср. далее: "Поздний вечер. Пустеет улица"). Характерно черно-белое оформление, задаваемое уже начальной фразой и устойчиво проходящее через всю поэму. Такая цветовая гамма постоянно ассоциировалась у Блока с балаганом» [5, с. 8], а значит и с театральным действием.

Наша задача найти условно-символическое решение поэтического материала, отступив от бытового. Театрализация поэмы строится на привле-

чении выразительных театральными средствами, таких как танец, марш, массовая сцена, застывшая мизансцена, пластический этюд, пластическая работа с тканями, театрализованная песня, фоновая музыка и шум.

Ниже, мы описываем условно-символическое решение эпизодов: Пролог – танец-марш «красных» и «белых», вальс обывателей светского общества, танец девушек из публичного дома, пластическая работа с тканями, мизансцены застывших картин «старого мира», – пластическая танцевальная картинка «разгул анархии», танец матерей, – последний танец Катюхи с красноармейцами «по рукам пошла», – солдатский марш «проводы Катюхи», маршевое шествие и выстрелы красноармейцев, пластический этюд «ветер с красным флагом», массовая сцена «Христос с кровавым флагом», Эпилог – «Вперед, Россия» – театрализованная песня.

Эпилог – **«Вихри революции»**. Пластическое движение и шествие людей разделенных тканями на два лагеря «красный» и «белый». Общество раскололось на два направления, люди создают очаг противоречий и «черной злобы», противостояние сильно, лидируют – то красные, то белые. Вихри революции – крутят подолы, прохожих косят, рвут, мнут. Все пронизано в танце-марше ожиданием большой беды.

Эпизод – **«Вихри уходящего вальса»**. Пары обывателей из светского общества, живущие старым укладом, вальсируют, не понимая, что мир изменился навсегда. И только выстрел обратил их внимание на плакат «Вся власть Учредительному Собранию».

Эпизод – **«Эх, эх, попляши...»** говорят революционеры девушкам из дома терпимости, девушки танцуют в красных юбках, быстро перемертвевшие, в лагерь «красных». Красноармейцы уверены: «последний танец – наш!».

Эпизод – **«Идут двенадцать человек»** – они наводят «порядок» в городе, рьяно размахивая символами власти и снова: «гуляет ветер» революции, движется пугающий образ красноармейцев «винтовок черные ремни», «в зубах цигарка», «примят картуз» и в результате «на спину б надо бубновый туз» – это намек на то, что защитники новой веры – преступники, имеют темное прошлое и стремятся в светлое будущее. Их лозунг – «Свобода без креста»!

Эпизод – **«Расстрел святой Руси»** – решен через мизансцены узнаваемых картин русского художника-портретиста П.А. Федотова, названия картин говорящие, они есть запечатленные фрагменты «старого, уходящего мира»: «Сватовство майора», «Завтрак аристократа», «Дама... за клавином», «Свежий кавалер», «Вдовушка», «Разборчивая невеста». Все это эпизоды безвозвратно уходящего времени, застывшие картины падают по порядку после выстрелов.

Эпизод – **«Разгул анархии»** – пластическая танцевальная картинка, и снова противостояние – белые отбиваются в окружении красных сил,

после чего идет смешение и уже не понятно кто с кем, в результате безвластие и анархия.

Эпизод – **«Слезы матерей»** – танец матерей оплакивающих своих сыновей, исполняется он на фоне откровения матери – «как пошли наши ребята – буйну голову сложить».

Эпизод – **«По рукам пошла»** – последний танец Катюхи с красноармейцами, упрекавшими ее в распутстве – «с юнкером гулять ходила, с солдатом теперь пошла», солдаты ловко перебрасывают Катюху из рук в руки «эх, эх, согреши, будет легче для души».

Эпизод – **«Проводы Катюхи»** – солдатский марш «революционный держите шаг, неугомный не дремлет враг», а попутно бравые ребята уносят покойную Катюху.

Эпизод – **«Раскаивая Петрухи»** – товарищи Петрухи окружают его, стремительно шагая по кругу, осуждая при этом: «что Петруха, нос повесил, или Катюху пожалел». Петюха оправдывается: «Ох, товарищи, родные, Эту девку я любил.» и глубоко раскаивается: «загубил я, бестолковый, загубил я сгоряча... ах!». Но Петрухе некуда деваться, он окружен плотным кольцом своих товарищей, назад пути нет.

Эпизод – **«Вперед рабочий народ»** – красноармейцы идут «без имени святого» под красным флагом, твердо шагают и стреляют (останавливая чтецов). Они идут, не оглядываясь назад, хоть «и вьюга пылит им в очи, дни и ночи напролет», бойцы зовут за собой нарочито уверенным ритмичным шагом – «нога в ногу». [6].

Эпизод – **«Ветер с красным флагом»** – пластический этюд, медленным шагом идут люди, знамена волочатся по земле – «это – ветер с красным флагом разыгрался впереди...», имеется ввиду, что пролита кровь, затем окровавленные знамена стирают и стряхивают, исполнители стихов оплакивают голодный русский мир: «только нищий пес голодный ковыляет позади...».

Эпизод – **«Христос с кровавым флагом»** – пластическое решение: выходит Иисус, как символ веры и мученик, взявший на себя людские грехи, По обе стороны от центра выстраивается клином треугольная фигура, у людей в руках цветные флаги, как символы греха. Иисус выходит «поступью надвьюжной», он над грехом, а вокруг него свита из «белых» и «красных» и возникает мысль, что это люди одной страны и их ждет общее будущее, а Бог – это спасение для всех – «в белом венчике из роз – впереди Иисус Христос».

Эпилог – **«Вперед, Россия»** – эту песню Олега Газманова исполняют не образы поэмы, а наши современные молодые люди, которые несут позитивные мысли в зал, они верят в единство народа, гордятся своей страной. На заднем плане на станках появляются знамена России, а посередине образ Бога. Исполнители как бы призывают современников стоять на защите родной страны, они верят в победу добра, и как бы говорят: «Вперед Россия, мы с тобой и с нами Бог!»

Работая сегодня над постановкой поэмы «Двенадцать», мы оцениваем ее с нескольких позиций:

1. Изучаем авторский подтекст, разрабатываем идейно-тематический анализ поэмы, определяем оценки автора и современников по поводу события «Революционный переворот 1917 года».

2. Изучаем среду, проблемы и противоречия российского общества отраженные в поэме «Двенадцать».

3. Делаем режиссерскую разработку, основанную на оценке произведения с позиции современного человека 2022 года, определяем для себя глобальный смысл.

4. Выстраиваем режиссерское решение на основе выразительных средств современного театра: музыка, шумы, танец, пластика, работа с предметом (тканью), мизансценирование, масковые сцены.

Разгадывая смысловое поле поэмы «Двенадцать» мы находим свое современное понимание финала, почему возник Иисус Христос? И объясняем это так: В трудные периоды жизни нам всегда помогала ВЕРА, вера россиян в свою страну, в свой народ, вера в преодоление всех препятствий. Для нашего русского менталитета вера – это источник силы и надежды на лучшее. Мы считаем, что Бог всегда с нами, и он помогает нам объединиться, в единении мы крепчаем как монолит. Не случайно в эпилоге чтецы исполняют песню Олега Газманова «Вперёд, Россия!». Песня патристического направления, в ней поется, о призывах к единству народа, если мы вместе, мы – «огонь и сила». Прекрасна мысль о безграничной любви к Родине и сплочении народа перед бедой, которые помогают России одолеть врага. Автор призывает к ответственности каждого россиянина – «за нами народ». В куплете поется о том, что наш народ гордится своей историей и верит, что «продолжится летопись наших побед». Песня заканчивается оптимистично: «Россия – в этом слове победы пламя. Поднимаем России знамя!».

Разработанная нами постановочная версия связана, в первую очередь, с актуальностью широкого понимания темы сегодня: Россия в опасности. И это обстоятельство связывает два периода из жизни России: исторический –1917 г. и сегодняшний – 2022 год. Конечно, эти годы разделяет судьбоносный круг проблем, они значительно другие. В тоже время, в финале хочется сказать нечто общее относительно любой беды и проблемы: – «Чтобы не случилось с Россией, она все преодолевает и выстоит. Вперед, Россия!».

Литература

1. Александр Блок: Исследования и материалы / отв. ред. Н.Ю. Грякалова. – СПб.: Издательство «Пушкинский Дом», 2020 – [Т. 6]. – 464 с.
2. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.

3. Литература: Справ. Материалы: Кн. для учащихся / С, В. Тураев, Л.И. Тимофеев, К.Д. Вишневский и др. – М. Просвещение, 1989. – 335 с.
4. Тахо-Годи Е. А. «Святая Русь» в поэме А. Блока «Двенадцать»: художественный и литературно-философский контекст. Русская литература. 2018. Выпуск № 2 Издание: Российская академия наук 2018 г. С 33–40.
5. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. – М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993–304 с.
6. Все шедевры мировой литературы в кратком изложении. Сюжеты и характеры. Русская литература XX века / Ред. и сост. В.И. Новиков. – М.: Олимп: АСТ, 1997. – 896 с.

HISTORICAL ASPECT AND THE LITERARY ANALYSIS OF A POEM OF A. BLOKA “TWELVE”: STAGING IN EDUCATIONAL PROCESS

Knjazkina N.H.

Omsk state university of F.M. Dostoevsky

In the scientific article historical preconditions of occurrence of a poem of A. Blok “Twelve”, in a revolutionary situation in Russia of 1917 are investigated. The literary analysis of the text of a poem is carried out, the creative environment is studied, contradictions in a society are found out, author’s implied sense is opened. It is defined, that the lexical system of a poem is diverse from national speech to curses and, from poetic – till raised lines. A thematic variety of a poem “Twelve” is considered, central questions of the revolutionary period are studied. Images of heroes in a poem “Twelve” open a semantic field of product and an author’s sight at problems of a revolutionary society. To dramatize a poem is means to find a necessary measure of convention in the director’s decision, to build a poetic material under laws of scenic action and to find the realisation form, for example «The is musical-poetic composition». Poem staging is under construction on attraction of expressive theatrical means, such as dance, a march, a crowd scene, the fallen asleep stage setting, a plastic etude, plastic work with the fabrics, the dramatized song, background music and noise. The production version developed by us is connected, first of all, with an urgency of wide understanding of a theme-problem today: Russia in danger. And this circumstance connects two periods from a life of Russia: historical-1917 and today’s – 2022.

Keywords: poem realism, symbolism, a lexical system, images of time, three versions of an image «12», poem staging.

References

1. Alexander Blok: Researches and materials / отв. ред. N.J. Grijakalova. – SPb.: publishing house «Pushkin House», 2020 – [Т. 6]. – 464 with.
2. The Soviet encyclopaedic dictionary / Гл. ред. А.М. Prokhorov. – 4 изд. – М: Owls. The encyclopaedia, 1989. – 1632 with.
3. The literature: Справ. Материалы: Кн. For pupils / With, V. Turayev, L.I. Timoth, K.D. Vishnevsky, etc. – M. Prosveshchenie, 1989. – 335 with.
4. Tagus-Godi E. A «sacred Russia» in A. Blok’s poem “Twelve”: an art and literary-philosophical context. The Russian literature. 2018. Release № 2 Edition: the Russian Academy of Sciences of 2018 From 33–40.
5. Gasparov B.M.literary leitmotives. Sketches under the Russian literature of the XX-th century. – M: the Science. A book-publishing firm “East literature”, 1993–304 with.
6. All masterpieces of the world literature in a summary. Plots and characters. The Russian literature of the XX-th century / Ed. and comp. V.I. Novikov. – M: the Olympus: АСТ, 1997. – 896 with.

Педагогические инструменты формирования культуры питания как составляющей здорового образа жизни у детей дошкольного и школьного возраста

Садыкова Алтынай Жолдасовна,

студент магистратуры, кафедра технологии и менеджмента профессионального образования, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: altynai-sadykova@mail.ru;

Гермашева Юлия Сергеевна,

кандидат технических наук, доцент, кафедра природообустройства и охраны окружающей среды, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: germashevay@mail.com;

Басханджеева Софья Викторовна,

студент магистратуры, кафедра технологии и менеджмента профессионального образования, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: ssarangova@mail.ru;

Мутырова Алла Санджиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и менеджмента профессионального образования, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова
E-mail: allmut.v@yandex.ru

Данная научная статья посвящена исследованию проблемы культуры питания как составляющей здорового образа жизни у детей дошкольного и школьного возраста. Для каждого ребёнка очень важно приобщение к здоровому образу жизни с самого рождения. Растущий организм нуждается в правильном и сбалансированном питании, достаточном количестве двигательной активности, гармоничной психологической атмосфере в семье и в детском коллективе. При этом мы считаем, что большую роль в формировании здорового образа жизни играет культура питания.

Актуальность нашего исследования определяется необходимостью углубления и расширения представлений роли культуры питания в процессе формирования здорового образа жизни. При этом особого внимания заслуживают такие факторы, как правильная воспитательная работа со стороны родителей и педагогов ДОШ и СОШ.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, культура питания, дошкольный возраст, дошкольное образовательное учреждение, школьный период, семья.

В первую очередь, подчеркнём, что стремительные темпы развития современного общества диктуют принципиально более высокие требования к человеку и к его здоровью. Вместе с тем, в последние годы наблюдается существенное ухудшение состояния здоровья детей дошкольного и школьного возраста. Это вполне можно объяснить множеством самых разнообразных факторов. Например, кроме неблагоприятных экологических особенностей, на здоровье современного ребёнка, как школьника, так и дошкольника, оказывают негативное влияние в некоторых случаях климатические условия, неправильный образ жизни, отсутствие или даже недостаточный объём двигательной активности, электронно-лучевое облучение от телевизора или компьютера, психологическая атмосфера в семье или детском коллективе и множество других факторов.

Действительно, на состояние здоровья детей школьного и дошкольного возраста влияют такие факторы, как образ жизни, социальные условия, состояние окружающей среды, наследственность, состояние здравоохранения. При этом считаем необходимым обратить внимание на то, что актуальными проблемами здоровья детей считаются детские стрессы (нервные расстройства из-за излишнего шума или нервозности в образовательном учреждении, негативной психологической обстановки в семье), малоподвижный образ жизни, тревожность (недостаток эмоциональной поддержки в коллективе образовательного учреждения) и т.д.

Известно, что на тысячу детей в возрасте младше пятнадцати лет только 14% можно назвать абсолютно здоровыми. У остальных детей наблюдаются или хронические заболевания (35%), или выраженные отклонения в состоянии здоровья (50%).

На практике одной медицине просто не под силу решить проблему укрепления и сохранения здоровья детей, как школьников, так и дошкольников. Кроме того, установка на здоровый образ жизни возникает у человека не сама по себе, а планомерно строится на основе правильного, грамотного и профессионального педагогического воздействия. По этой причине вопросы формирования здорового образа жизни являются одними из самых актуальных для современной педагогики.

И.И. Мечников впервые заявил о необходимости формирования основ здорового образа жизни у дошкольников. Учёный справедливо полагал, что основой рассматриваемого процесса является правильное обучение людей тому, чтобы грамотно выбирать в определённой ситуации исключитель-

но полезное для здоровья и отказываться от всего, что может так или иначе причинить вред его организму. Отношение детей любого возраста к своему здоровью – это база, на которой строятся потребности в здоровом образе жизни. Подобное отношение может получать своё начало и развитие при осознании ребёнком самого себя как личности.

Отметим, что отношение ребёнка к здоровому образу жизни может иметь непосредственную зависимость от того, насколько правильно в его сознании уже сформировано изучаемое понятие. По возможности родители, безусловно, создают для своего ребёнка максимально благоприятные условия для того, чтобы его детство было в полной мере здоровым. При этом, чем младше ребёнок, тем в большей степени он нуждается в охране здоровья со стороны своих родителей и педагогов. В нём необходимо обязательно воспитывать привычку быть аккуратным, чистым, получать грамотную и достоверную информацию о культуре и личной гигиене, самоконтроль при разного рода двигательной активности. Также дети в обязательном порядке должны быть приучены к тому, что здоровый образ жизни и культура питания положительно влияют на их организм.

Известный отечественный учёный В.А. Сухомлинский закономерно полагает, что «забота о здоровье – это основной труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости ребёнка зависит его духовная жизнь, составляющая мировоззрения, умственного развития, прочности знаний и веры в свои силы» [3, с. 79].

Интересно, что потенциал детей дошкольного и школьного возраста в отношении их морального, интеллектуального и физического развития значительно больше, чем это принято считать. Тем не менее, важно обратить внимание на то, что потенциал, упущенный в раннем детском возрасте, впоследствии восполняется с большими трудностями или практически не восполняется.

Р.Б. Стеркина, Н.Н. Авдеева и О.Л. Князева полагают, что необходимо правильно побуждать детей к тому, чтобы они задумались об устройстве и работе собственного организма, осознавали роль личной гигиены для своего здоровья, правильного питания и активного образа жизни в процессе его поддержания в форме [1, с. 58].

За последние десятилетия проблема формирования здорового образа жизни находится в сфере пристального внимания многих отечественных исследователей (Е.Б. Бреева, А.М. Амосов, Ю.П. Лисицын, А.И. Антонов, Г.Х. Шингаров, Г.А. Бутко и мн. др.). В первую очередь учёными рассматриваются вопросы формирования здорового образа жизни у детей дошкольного и школьного возраста [2, с. 117].

Важно подчеркнуть, что питание ребёнка школьного и дошкольного возрастов должно быть обязательно полноценным, сбалансированным и правильным, для того чтобы растущий организм мог нормально и полноценно развиваться.

Качественные продукты питания и блюда, которые будут приготовлены из них, сами по себе ещё не являются надёжным гарантом хорошего здоровья. Отношение к пище, разумеется, не должно строиться исключительно на удовлетворении собственных физиологических потребностей, оно обязательно должно учитывать также и здоровое отношение к тому, что именно и для каких целей мы употребляем. Эти факторы напрямую влияют на выживание человека [5, с. 63].

При условиях сохранения энергетического баланса в питании человека, его полноценности, правильности и регулярности, можно абсолютно полностью исключить риски ухудшения состояния здоровья. Кроме того, нужно отметить, при практике физических упражнений и отсутствии проблем с организмом правильное питание поможет и будет способствовать укреплению здоровья [4, с. 215].

Практическим материалом настоящей научной статьи послужили данные анкетирования родителей и педагогов двух дошкольных образовательных учреждений (детских садов) и двух школ города Элисты. Общий объём выборки – 100 человек.

Первый вопрос, который был предложен информантам-родителям и информантам-педагогам дошкольных образовательных учреждений и средних образовательных школ: «Считаете ли Вы важным воспитание культуры питания как составляющей здорового образа жизни у Вашего ребёнка, воспитанника или обучающегося?». На поставленный в данном случае вопрос 100% информантов дали ответ «да». Следовательно, можно прийти к выводу, что и педагоги дошкольных образовательных учреждений и средних образовательных школ, и родители детей рассматриваемых нами возрастов в полной мере осознают важность формирования культуры питания у детей школьного и дошкольного возраста.

Также участникам нашего исследования было предложено ответить на следующий вопрос: «На Ваш взгляд, соответствует ли уровень сформированности культуры питания у Вашего ребёнка, воспитанника или обучающегося необходимому уровню для поддержания здорового образа жизни в целом?». На данный вопрос 40% наших информантов дали утвердительный ответ, 60% – отрицательный. Это приводит нас к выводу, что существует высокая необходимость систематической, грамотной и планомерной работы в формировании культуры питания как составляющей здорового образа жизни у детей дошкольного и школьного возраста.

Кроме того, участники нашего исследования ответили на вопрос «По Вашему мнению, какие мероприятия могли бы способствовать эффективному формированию культуры питания как составляющей здорового образа жизни у Вашего ребёнка, воспитанника или обучающегося?».

При постановке этого вопроса нами была указана возможность дать ответ в свободной форме.

При этом мы получили на поставленный вопрос следующие ответы:

- тематические викторины;
- просмотр видеороликов, короткометражных мультфильмов и фильмов о значении культуры питания для ребёнка;
- демонстрация личного примера;
- грамотная информационная работа родителей и педагогов;
- тематические флешмобы.

Таким образом, мы можем говорить о том, что родители детей школьного и дошкольного возраста, а также педагоги дошкольных образовательных учреждений и средних образовательных школ справедливо считают эффективными при работе над формированием культуры питания у детей следующие мероприятия: тематические викторины и флешмобы, планомерная информационная работа родителей и педагогов, демонстрация личного примера, а также просмотр видеоматериалов и значении культуры питания для ребёнка рассматриваемых возрастных групп.

Итак, по результатам проведённого нами исследования мы можем прийти к обоснованному и закономерному выводу о том, что родители детей школьного и дошкольного возраста, а также педагоги дошкольных образовательных учреждений и средних образовательных школ в полной осознают важность формирования культуры питания у детей школьного и дошкольного возраста. При этом нами справедливо отмечается, что существует высокая необходимость систематической, грамотной и планомерной работы в формировании культуры питания как составляющей здорового образа жизни у детей рассматриваемых возрастных групп. Установлено, что эффективными при работе над формированием культуры питания у детей следующие мероприятия: тематические викторины и флешмобы, планомерная информационная работа родителей и педагогов, демонстрация личного примера, а также просмотр видеоматериалов и значении культуры питания для ребёнка.

Литература

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности

детей старшего дошкольного возраста. – СПб.: Детство-пресс, 2005. – 312 с.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
3. Дмитракова Н.П. Условия эмоционального воздействия на воспитанников // Советская педагогика. – № 8. – 1984. – С. 76–82.
4. Куинджи Н.Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников: Методическое пособие / Н.Н. Куинджи. – М.: Аспект Пресс. – 331 с.
5. Омаров Р.С. Основы рационального питания: учебное пособие / О.В. Сычёва, Ставропольский гос. аграрный ун-т, Р.С. Омаров. – Ставрополь: АГРУС, 2014. – 80 с.

PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF A NUTRITION CULTURE AS A COMPONENT OF A HEALTHY LIFESTYLE IN CHILDREN OF PRESCHOOL AND SCHOOL AGE

Sadykova A. Zh., Germasheva Yu.S., Baskhandzheeva S.V., Mutyrova A.S.
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

This scientific article is devoted to the study of the problem of nutrition culture as a component of a healthy lifestyle in children of preschool and school age. It is very important for every child to be introduced to a healthy lifestyle from birth. A growing organism needs a proper and balanced diet, a sufficient amount of physical activity, a harmonious psychological atmosphere in the family and in the children's team. At the same time, we believe that food culture plays an important role in shaping a healthy lifestyle.

The relevance of our study is determined by the need to deepen and expand the understanding of the role of food culture in the process of forming a healthy lifestyle. At the same time, such factors as the correct educational work on the part of parents and teachers of preschool and secondary schools deserve special attention.

Keywords: healthy lifestyle, food culture, preschool age, preschool educational institution, school period, family.

References

1. Avdeeva N.N. Safety: Textbook on the basics of life safety for children of senior preschool age. – St. Petersburg: Detstvo-press, 2005. – 312 p.
2. Vygotsky L.S. Questions of child psychology. – St. Petersburg: Soyuz, 2004. – 224 p.
3. Dmitrakova N.P. Conditions of emotional impact on pupils // Soviet Pedagogy. – No. 8. – 1984. – P. 76–82.
4. Kuindzhi N.N. Valeology: Ways of shaping the health of schoolchildren: Methodological guide / N.N. Kuindzhi. – M.: Aspect Press. – 331 p.
5. Omarov R.S. Fundamentals of rational nutrition: study guide / O.V. Sycheva, Stavropol State. agricultural university, R.S. Omarov. – Stavropol: AGRUS, 2014. – 80 p.

К вопросу об адаптации аутентичных учебных материалов на английском языке для формирования профессиональных языковых компетенций студентов в период их обучения в вузе

Трещева Мария Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Российского нового университета
E-mail: treshcheva@yandex.ru

Дробинина Юлия Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры политико-правовых дисциплин и социальных коммуникаций Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
E-mail: drobininae@mail.ru

В статье рассматриваются актуальность и целесообразность использования аутентичных материалов на английском языке в сложных для страны политических и экономических условиях. На данный момент, в жестких условиях антироссийских санкций, основной задачей преподавателей высшей школы является сохранение высокого уровня образования российских студентов, для того чтобы не допустить исключение России из мирового научного сообщества. Статья также обсуждается проблемы, связанные с адаптацией аутентичных пособий и их использованием в процессе обучения иностранному языку в вузе. В работе рассмотрены возможности таксономии Блума для понимания системы построения и логики заданий в аутентичных пособиях, поскольку данная система позволяет формировать многоступенчатую систему усвоения знаний и профессиональных компетенций, анализировать данные и успешно применять полученные знания в различных ситуациях.

Ключевые слова: аутентичные пособия, аутентичные материалы, адаптация, профессиональные языковые компетенции, таксономия Блума, культурные и национальные особенности.

Введение

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами

В настоящее время, учитывая сложную политическую обстановку на международной арене и роль Российской Федерации как основного участника этих процессов, образованность общества, являясь одним из показателей развития страны, предполагает недопущение отторжения российского образовательного пространства от мирового научного сообщества, а также недопущения ухудшения качества образования российских студентов. На данный момент мы находимся в той точке исторического развития, когда невозможно допустить национальное обособление вузов, поскольку это повлечет за собой конфликт технологического и социально-экономического развития страны.

Преподавание иностранного языка в вузах претерпевает значительные изменения в плане совершенствования учебных материалов. Становится недостаточным обучать только говорению, письму, аудированию и чтению; знание культурных реалий страны часто играет решающую роль в обеспечении продуктивного международного общения.

Вопрос интеграции культурного компонента в процесс обучения иностранному языку не является новым. Этой проблеме посвящены многие методические труды последних лет (Д.Д. Зуев, Э.М. Береговская, М.В. Ляховицкий, В.В. Краевский). Очевидно, что любой язык – это носитель культурного кода, язык содержит фоновые знания, владение которыми является обязательным для формирования языковой компетенции, необходимой для успешной коммуникации. Изучение языка вместе с культурой народа, говорящего на нем, считается неотъемлемым для обучения иностранным языкам. Только аутентичные материалы дают возможность приблизиться к культурным реалиям страны, однако использование их в обучении вызывает ряд сложностей и разногласий.

В последнее время появилось много учебных пособий по иностранному языку, как зарубежных, так и отечественных авторов, поэтому основной задачей современных преподавателей является выбор учебника с учетом требований программы, а также специфики учебного заведения, и возможность интегрировать этот аутентичный материал в учебный процесс.

Обосновывается актуальность исследования

Актуальность исследования обоснована последними изменениями, наметившимися в стране и мире, которые касаются вопросов образования. Нестабильные политические отношения России и стран Запада и США значительно повлияли на количество межкультурных контактов, а возможности продолжения международного сотрудничества с этими странами поставлены под большое сомнение. Вместе тем, количество вакансий, где требуется знание английского языка на уровне выше B2 не уменьшается по сравнению с периодом до 24 февраля 2022 г. Возможным объяснением такой ситуации является тот факт, что использование языка не ограничивается только контактами с представителями тех стран, с которыми Россия находится в сложных экономических и политических отношениях. Английский язык давно стал языком посредником для общения во всем мире. Вероятность того, что России уйдет в полную изоляцию представляется с трудом, а значит общение в сферах науки, медицины, политики, образования и многих других будет продолжаться в той или иной степени. Все это сохраняет необходимость формирования языковой грамотности у студентов широкого ряда специальностей. Таким образом, в настоящих политических и экономических условиях, знание языка на уровне выше среднего остается важной профессиональной компетенцией, и задача качественной подготовки специалистов, способных плодотворно работать в непростых условиях, стоит особенно остро. Вопрос качества подготовки связан с формированием у студентов широкого круга компетенций, которые в свою очередь связаны с качеством учебного материала, на основе которого преподаватель строит занятие; в выборе форм, методов, обучения, а также в особенностях построения собственно образовательного процесса.

Методология

Формирование целей статьи. Авторы статьи рассматривают возможность, целесообразность и сложность адаптации аутентичных учебных материалов на английском языке для формирования профессиональных языковых компетенций студентов в период их обучения в вузе.

Используемые методы, методики и технологии. В статье использованы методы теоретического и сравнительного анализа.

Результаты

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов

Традиционно в нашей образовательной парадигме результаты обучения формировались в виде знаний, умений, навыков. Знания, полученные от преподавателя, превращались в умения, а со временем в устойчивые навыки. Основной акцент всегда делался на получение знаний, а не на использование этих знаний на практике. В связи с развитием рын-

ка и технологий становится недостаточным только «знать», на первый план выходит необходимость быстро решать возникающие проблемы и задачи, которые часто не имеют стандартного решения. Полагают, что переход к компетентностному подходу в обучении позволяет решить эти задачи.

Каким образом можно наиболее эффективно реализовать этот подход в современных образовательных условиях? Мы полагаем, что большую роль в решении проблемы может сыграть адаптация аутентичных пособий таким образом, чтобы иметь возможность комбинировать их с учебниками и пособиями, написанными отечественными авторами.

Несомненным преимуществом российских учебных пособий и изданий является то, что их целевой аудиторией являются русскоязычные учащиеся. В большинстве случаев они написаны на русском языке, что иногда делает их даже более эффективными по сравнению с зарубежными учебными пособиями, например, в ситуациях, когда уровень студентов неязыковых вузов, изучающих английский язык, недостаточно высок, например, когда в школе ранее изучался другой иностранный язык. Кроме того, одним из факторов выбора отечественных изданий является их цена, которая существенно ниже иностранных учебных пособий, помимо этого в настоящее время возникают логистические сложности с поставками учебников.

Вместе с этим, необходимо принять во внимание тот факт, что отечественные учебные пособия имеют ряд существенных недостатков. Сюда можно отнести крайне ограниченный выбор комплексных учебных пособий, по котором можно изучать язык с нулевого уровня и до продвинутого. К тому же в отечественных учебных изданиях значительно чаще встречаются ошибки, причем не только грамматические, но и языковые, и фактические. Еще одним недостатком является то, что они не направлены ни на развитие навыков речи студентов, ни на развитие навыков аудирования, такие задания практически полностью отсутствуют в учебных пособиях отечественных авторов. Помимо этого, данные учебные пособия не позволяют формировать и развивать критическое мышление обучающихся, они практически не содержат дилеммы, панельные дискуссии и задания, в ходе выполнения которых студенты должны смоделировать определенную ситуацию и предложить способы решения конкретных проблем.

В отличие от отечественных изданий, аутентичные пособия для высоких уровней содержат много заданий, которые вовлекают студентов в процесс активного обучения, где они самостоятельно ищут решения поставленных задач сначала под контролем преподавателя, а затем и самостоятельно. Таким образом, студент не просто понимает, запоминает и использует языковой материал, а выходит на более высокий уровень владения языком, — он становится инструментом для решения задачи. В составлении и понимании подобных заданий помогает таксономия Блума.

Авторы статьи провели анализ работ отечественных и зарубежных ученых, которые рассматривают возможности таксономии Блума для решения вопросов повышения качества образования в вузах и формирования профессиональных языковых компетенций. [4].

Таксономия (от греч. *táxis* – расположение, строй, порядок и *nómos* – закон), теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности, имеющих обычно иерархическое строение (органический мир, объекты географии, геологии, языкознания, этнографии и т.д.) [1].

Таксономия Блума – один из способов организации уровней знаний, для которых он применяет многоуровневую шкалу, что позволяет выбрать подходящие типы заданий и методы оценки для конкретного уровня.

Согласно теории Блума первый уровень – это уровень знаний (*knowledge*). Важно проверить, насколько хорошо студент владеет новой информацией. Сюда входят знание конкретных дат, понятий, терминов, законов, идей. Бенджамин Блюм рекомендует специальные глаголы, которые помогут преподавателю правильно сформулировать задание. На уровне «*knowledge*» следует использовать глаголы: *list, name, recall, repeat, state, tell, underline*. Для написания тестовых вопросов подходят формулировки такие как «*choose the correct option*», «*select*». Второй уровень таксономии – это проверка понимания (*comprehension*). Уровень предполагает не только то, насколько хорошо студент помнит материал, но и насколько глубоко он понимает его смысл, может интерпретировать идею. Для этого уровня подойдут глаголы: *compare, describe, discuss, explain, recognize, restate, translate*. Третий уровень – это уровень применения знаний на практике (*application*), каким образом студент может применить знания в конкретной ситуации, где в реальности он может использовать изученный языковой материал (забронировать номер в отеле, написать письмо иностранным коллегам, позвонить в службу поддержки на английском). Рекомендуемые глаголы для формулировки заданий – это *apply, complete, construct, compare, debate, examine, question, test, experiment, distinguish*. На четвертом и пятом уровне формируются и проверяются способности импровизировать (*analysis and synthesis*). Как поделить знание на элементы и найти взаимосвязь между ними, и как объединить элементы и получить единое целое. Подходящие глаголы для формулировок заданий – *analyze, compare, contrast, debate, diagram, distinguish, examine, inspect, question, test, inspect; arrange, assemble, collect, combine, comply, create, contrast, design, formulate, manage, organize, plan, prepare, propose*. Последний шестой уровень иерархии Блума проверяет способность принимать решения (*evaluation*), уровень «критического мышления», возможность принимать решения в жизненных ситуациях на основе уже приобретенных знаний и умений. Рекомендуемые глаголы – *praise, argue, assess, choose, compare, conclude, estimate, interpret, judge, measure, rate, score, select, support, value*.

Таким образом, таксономия Блума – это не только прекрасный инструмент конкретизации и систематизации целей обучения, а применительно к проблеме адаптации аутентичных пособий к нуждам сегодняшнего языкового образования, позволяет понять систему построения и логику заданий в них, что значительно облегчает интеграцию аутентичных пособий в процесс обучения.

Помимо пирамидального усвоения и формирования профессиональных компетенций, еще одним неоспоримым преимуществом аутентичных пособий является наличие в них новых языковых реалий, это делает учебный курс более привлекательным и современным. К тому же, зарубежные учебно-методические комплексы отражают последние современные тенденции в образовании, несут коммуникативный характер обучения, позволяют обучаемым познать культурную реальность страны и изучаемого языка, принятые в ней формы и отношения и культурную специфику речевого общения.

Еще Л.В. Щерба говорил, что действительность в разных языках воспринимается по-разному в зависимости от реального использования той действительности в каждом данном обществе и от традиционных форм выражения каждого данного языка, в рамках которого эта действительность воспринимается. Также он утверждал, что при изучении языков у подавляющего большинства лингвистов получается смешанное двуязычие и изучаемый язык в той или иной мере начинает восприниматься ими в категориях родного языка. Это и служит основанием того, что особенности структуры изучаемых языков либо стираются, либо фальсифицируются. Кроме того, Л.В. Щерба говорил о недопустимости такого подхода и необходимости от него избавиться. [3, с. 174]

По мнению В.А. Масловой, именно система образов, связанных со стереотипами, символами, эталонами национальной культуры и закрепленных в семантике национального языка, является зоной сосредоточения культурной информации в естественном языке. Таким образом, соотношение с тем или иным культурным кодом составляет содержание культурно-национальной коннотации. [2]

Так, в России о такой компании как «МММ» знают все, начиная от тех людей, которые инвестировали в данную компанию в надежде получить прибыль, так и современные школьники, для которых данное название стало обозначением обмана, а имя Лени Голубкова, персонажа рекламной кампании финансовой пирамиды «МММ», стало плотно ассоциироваться с мошенничеством и финансовыми махинациями. Похожая ситуация произошла и в Америке, когда разразился скандал с крупной энергетической компанией Enron – название, ныне знакомое каждому американцу. Когда в 2001 году компания признала себя бан-

кромом, тысячи людей потеряли свои сбережения, и тысячи остались без пенсионного портфеля. Помимо этого, пострадала и компания Arthur Andersen, которая являлась как финансовым советником и бухгалтером компании Enron, так и ее аудитором, хотя в результате и была оправдана Верховным судом США. Когда-то будучи символом корпоративной честности и финансового порядка, имя основателя этой компании Артура Андерсена стало синонимом корпоративной жадности. Данный пример позволяет сделать следующий вывод: выбирая аутентичные учебники для студентов неязыковых вузов, мы формируем систему образов, отражающих культурный код страны, что служит необходимой базой для организации уровней знаний и областей их применений, поскольку критическое мышление возникает только на основе уже имеющихся знаний.

Опираясь на межкультурный подход, необходимо принимать во внимание тот факт, что учебники иностранных авторов могут содержать те учебные материалы, которые служат средством сопоставления этих культур и универсальных ценностей, а также демонстрируют особенности этих контактирующих культур.

Обсуждение

Для эффективного применения зарубежных учебных пособий адаптацию должны проводить российские преподаватели, которые, осознавая сходства и различия двух языковых систем на разных уровнях, могут решить весь спектр проблем, возникающих при обучении иностранному языку. Более того, эти зарубежные пособия опираются на менталитет носителя языка, поэтому возникает необходимость проводить их адаптацию с учётом нашего российского менталитета, а также разрабатывать для преподавателей методические рекомендации по работе с зарубежными учебными пособиями по английскому языку с учетом концептуальных положений отечественного подхода к языковому образованию.

Вывод

Учитывая вышесказанное, можно сказать, что адаптация зарубежных учебных пособий, построенных по принципу таксономии Блума, позволяет студентам сформировать необходимые профессиональные компетенции и способность анализировать и применять полученные знания в различных сферах деятельности. Данная адаптация включает в себя пояснение культурных и национальных особенностей, правовых и этических норм носителей языка, приведение соответствующих аналогов из российской культуры, традиций и общественной жизни. Помимо этого, необходимым является пояснение заданий, которые могут быть не поняты рос-

сийскими студентами, или понимание и усвоение которых связано с определенными трудностями, поскольку иерархия уровня знаний в аутентичных учебных пособиях выстроена в качестве многоуровневой шкалы, не являющейся привычной в российской образовательной среде. Также требуется обеспечить взаимосвязанность изучения языка и культуры страны-носителя этого языка, охватывая различные аспекты сферы общественных отношений в данной стране. Еще одним важным аспектом адаптации зарубежных учебных пособий является разработка серии учебных материалов в качестве методического сопровождения с учетом российского национально-культурного компонента.

Литература

1. Большой Энциклопедический Словарь
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001.
3. Л.В. Щерба, Известия Академии Наук Союза ССР, 1945, том IV, вып. 5.
4. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.

ON THE ISSUE OF ADAPTING AUTHENTIC TEACHING MATERIALS IN ENGLISH FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCIES OF STUDENTS DURING THEIR TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.

Treshcheva M.G., Drobinina Y.S.

Russian New University, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The article discusses the relevance and expediency of using authentic materials in English in the difficult political and economic situation for the country. Nowadays, in the harsh conditions of anti-Russian sanctions, the main task of university teachers is to maintain a high level of education of Russian students in order to prevent the exclusion of Russia from the world scientific community. The article also discusses the problems connected with the adaptation of authentic materials and their use in the process of teaching a foreign language in higher education. The article considers the possibilities of Bloom's taxonomy for the understanding of task construction and the logic of tasks in authentic textbooks since this system helps form a multi-stage system of mastering the knowledge and professional competencies, analyze data and successfully apply this knowledge in various situations.

Keywords: authentic textbooks, authentic materials, adaptation, professional language competencies, Bloom's taxonomy, cultural and national characteristics.

References

1. Big Encyclopedic Dictionary
2. Maslova V.A. Linguoculturology, Textbook for higher educational institutions, Moscow "Academy", 2001.
3. Shcherba L.V. The materials of the Academy of Science of the USSR, 1945, volume IV, issue 5.
4. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.

Трансформация педагогических инструментов формирования компетенций художественного образования в условиях цифровизации

Цзо Юйпу,

аспирант, Российский государственный педагогический университет
E-mail: zuoyupu@gmail.com

В новую эпоху информационные технологии обновляются и развиваются более быстрыми темпами, новая концепция Интернета проникла во все аспекты повседневной жизни, учебы и работы людей, что не только сближает коммуникационные связи между различными областями промышленности, но и в значительной степени расширяет пути и методы образования и обучения. С непрерывным развитием концепции основного качества образования, художественное образование быстро развивается, и развитие художественного образования в эпоху Интернета постепенно приобретает разнообразные характеристики, а его коммуникационные носители и методы связи еще больше обогащаются и совершенствуются. Однако на фоне эпохи Интернета в практике художественного образования все еще существуют определенные проблемы, из-за которых педагогические цели художественного образования развиваются не в полной мере. Поэтому, анализируя возможности и проблемы практики художественного образования в эпоху Интернета, в данной статье делается попытка исследовать путь практики художественного образования в эпоху Интернета, чтобы эффективно использовать преимущества Интернет-технологий и обновить форму практики художественного образования, чтобы она могла идти в ногу с развитием времени и удовлетворять потребности развития художественного образования.

Ключевые слова: онлайн-образование, художественное образование, искусство, интернет ресурсы, студенты, художественные произведения, офлайн-обучение, Интернет.

В эпоху Интернета богатая и разнообразная информация растет рывками, что приносит удобства в производство и жизнь людей, расширяет их горизонты знаний, но также заставляет в определенной степени изменить стиль чтения и привычки поведения людей, особенно в художественном образовании. На основе наследования и передачи прекрасных произведений искусства, оно продолжает обновлять и развивать выражение произведений искусства, еще больше обогащая наше искусство. Однако влияние и воздействие эпохи Интернета на художественное образование очевидно, легкость доступа к информации привела к широкому распространению однородных, малоценных произведений искусства, что привело к значительному снижению способности студентов к инновациям, творчеству и самостоятельному мышлению, что не только повлияет на передачу произведений искусства, но и помешает устойчивому развитию искусства, но и помешает устойчивому развитию художественной индустрии. Поэтому в эпоху Интернета инновационные формы практики художественного образования являются важным вопросом для практиков художественного образования. Это не только повлияет на передачу произведений искусства, но и будет препятствовать устойчивому развитию арт-индустрии.

I. Возможности для практики художественного образования в эпоху Интернета

(1) Обогащение содержания художественного образования

Одной из важнейших характеристик эпохи Интернета являются массивные данные и информационные ресурсы, которые могут эффективно изменить статус-кво развития традиционных учебных ресурсов художественного образования, которых недостаточно. В частности, открытость, обмен и оперативность информационных технологий Интернета могут не только преодолеть ограничения времени и пространства, но и обогатить содержание художественного образования и соответствовать концепции наследования и инноваций художественного образования, обеспечивая тем самым богатые учебные ресурсы для развития практических курсов художественного образования. учебные ресурсы, чтобы студенты могли искать целевые, запланированные и целенаправленные учебные ресурсы в соответствии с их реальной ситуацией, чтобы лучше соответствовать Интернету. Интернет взаимосвязан, и пользователи могут искать ключевые слова

в своих браузерах, чтобы получить информацию о ключевых словах через функцию взаимосвязи компьютеров. Интернет взаимосвязан, и пользователи могут искать ключевые слова в своих браузерах, чтобы получить учебные ресурсы, связанные с ключевыми словами через функцию взаимосвязи компьютеров, что может не только разрушить барьеры между традиционным художественным образованием и другими областями промышленности, но и может также ярко отображать содержание художественного образования через видео, аудио и другие аудио учебные ресурсы, чтобы эффективно связать содержание художественного образования, учителей, театры и т.д., таким образом помогая студентам. учителей, театры и т.д., таким образом помогая студентам понять и запомнить содержание художественного образования и помогая улучшить качество художественного образования.

(2) Расширение форм художественного образования

С быстрым развитием эпохи Интернета новые образовательные модели, такие как онлайн-образование, широко используются в сфере образования благодаря таким преимуществам, как обмен учебными ресурсами в режиме реального времени, предварительный просмотр содержания курса и эффективное использование фрагментированного времени студентов. Новые образовательные модели, такие как онлайн-образование, широко используются в сфере образования благодаря таким преимуществам, как совместное использование учебных ресурсов в режиме реального времени, предварительный просмотр содержания курса и эффективное использование разрозненного времени студентов. Художественное образование включает в себя искусство, музыку, танец и драму. Художественное образование включает в себя искусство, музыку, танец, драму и другие формы, а широкий спектр и свобода интернет-ресурсов могут быть использованы для осуществления практики художественного образования. Восприятие учащимися окружающего мира можно обогатить с помощью картинок и видео, представленных в Интернете. Это также помогает расширить формы художественного образования и эффективно. Это не только больше соответствует фактическому развитию современного художественного образования, но и помогает открыть сознание и глаза студентов. Это не только больше соответствует развитию современного художественного образования, но и помогает расширить сознание и кругозор студентов. В частности, интерактивное вводное обучение может эффективно мобилизовать внимание студентов и держать их в относительно расслабленной и художественной атмосфере. В относительно расслабленной и художественной атмосфере обучения студенты могут в полной мере проявить свою субъективную инициативу и по-настоящему ощутить и воспринять красоту, что может способствовать дальнейшему развитию интереса студентов, развитию эстетической культуры и способности оценивать искусство, повышению качества знаний студентов и их всестороннему развитию[1].

(3) Построение трехмерной образовательной структуры

Качество художественного образования во многом зависит от поведения учащихся и их способности создавать произведения. В эпоху Интернета технология сетевого общения была еще более оптимизирована и развита, которая не только обладает навыками одиночного чата один на один, но и может реализовать обсуждение в группах в режиме реального времени, а прочность и совершенство коммуникационной сети может максимально удовлетворить потребности художественного образования. Художественное образование по своей сути является эмоциональным образованием, богатым эмоциональными факторами, но из-за собственного воспитания, семейного положения и образовательного опыта студентов, у разных студентов могут быть разные взгляды на ценность и выразительность одного и того же произведения искусства. Использование интернет-технологий для создания трехмерной структуры образования, основанной на интеграции онлайн- и офлайн-образования, кросс-платформенных все-медийных сообществ, «Безграничной академии» и других платформ подчеркивает обмен и передачу содержания обучения искусству, в то время как различные предметы студентов могут нарушить географические и временные ограничения, чтобы общаться на равных друг с другом, а также в соответствии с отзывами различных студентов, чтобы оценить произведения искусства со всех сторон, тем самым вызывая Студенты могут оценить произведения искусства и тем самым вызвать их собственное эмоциональное движение передачи, так что они могут действительно почувствовать очарование искусства и получить просветление красоты.

II. Вызовы практики художественного образования в эпоху Интернета

(1) Несоответствие ресурсов художественного образования

Быстрое реформирование и замена информационных технологий с целью удовлетворения растущих духовных и культурных потребностей пользователей в новое время, а также удобство и диверсификация способов доступа людей к информационным ресурсам породили новые формы и содержание в практике художественного образования, что позволило начать придавать значение моделям преподавания, объединяющим онлайн- и офлайн-образование. Традиционная форма художественного образования предполагает сбор одних и тех же любителей искусства и студентов на единой территории для объяснения и проникновения в одни и те же произведения искусства и содержание учебных материалов, с акцентом на погружение в непосредственное преподавание между учителем и студентом. Однако в эпоху Интернета разнообразие учебных ресурсов делает информацию, с которой знакомятся студенты, более разнообразной, а тот факт, что в Интернете доступны как хорошие,

так и плохие работы, усложняет их распознавание студентами. В частности, большие различия в экономическом развитии между разными регионами могут привести к отклонениям в ресурсах художественного образования, включая несоответствие между офлайн-ресурсами художественного образования и онлайн-ресурсами художественного образования. Это не только влияет на плавное внедрение практики художественного образования и приводит к различному уровню художественного образования, но и в определенной степени препятствует развитию художественного образования. Это не только влияет на плавное внедрение практики художественного образования и приводит к неравномерности стандартов художественного образования, но и в определенной степени препятствует правильному развитию эстетических ценностей учащихся, и даже делает их деформированными и красивыми.

(2) Форма художественного образования является относительно единой

Развитие практики художественного образования зависит от определенной материальной базы и передового технологического уровня. В настоящее время форма художественного образования является относительно единой. Опора только на существующие ресурсы художественного образования при проведении практических занятий не только не может помочь студентам глубже понять содержание художественного образования, смысл художественных произведений и эмоции, но и снижает качество практики художественного образования. Нынешняя форма художественного образования относительно однородна. Она также снижает качество практики художественного образования, влияет на эффективную игру функции и ценности художественного образования и в определенной степени приводит к растрате ресурсов художественного образования. Под влиянием концепции основного качества образования, форма художественного образования была оптимизирована и в определенной степени обновлена. Эффективная интеграция форм обучения в классе и вне класса, онлайн и офлайн также подчеркивается, но содержание онлайн-обучения художественного образования подчеркивает фрагментарное обучение, что более важно, чем общее обучение офлайн-обучения. По сравнению с общим преподаванием офлайн-обучения, оно имеет определенный эффект усиления, в то время как преподавание офлайн-курса имеет определенные ограничения, в основном основанные на учителе. Трудно объединить местные особенности или интегрировать элементы искусства и культуры новой эпохи для инновации режима художественного образования и преподавания. Трудно объединить местные особенности или интегрировать элементы искусства и культуры новой эпохи для инновации режима художественного образования и содержания обучения, что также повлияет на улучшение инновационной концепции художественного творчества студентов. [2].

(3) Серьезная гомогенизация произведений

Эпоха Интернета дает людям преимущества в распространении искусства и избылии ресурсов, но в то же время она приводит к развитию у студентов «фетишистских» мыслей и привычек из-за удобства доступа к ресурсам в Интернете. Легкость доступа к ресурсам в Интернете привела к развитию у студентов мысли и привычки «фетишизма». Воспроизводимость информационных ресурсов в значительной степени ослабила оригинальность студентов. Воспроизводимость информационных ресурсов в значительной степени ослабила оригинальность студентов, в результате чего многие произведения искусства представляют собой лоскутное одеяло из различных частей, что не только делает произведения искусства лишенными души и красоты, но и заставляет Это не только делает произведения искусства лишенными души и красоты, но и вызывает у последующего художественного творчества такие проблемы, как ослабление воображения и снижение рассудительности, что серьезно ограничивает устойчивое развитие художественной индустрии. Современное искусство Относительно единственная форма обучения и ограниченные ресурсы преподавания, а также богатство интернет-ресурсов для содержания художественного образования и быстрая итерация форм, все это делает студентов менее креативными и менее способными к творчеству. Для того чтобы соответствовать требованиям создания художественных произведений, имеют место случаи поиска, копирования, вставки и просто модификации содержания произведений Интернета. Это не только вредит углублению понимания и применения учащимися содержания художественного образования, но и сужает их кругозор. Это не только не способствует углублению понимания и применения содержания художественного образования, но и делает видение учащихся узким, а мышление застывшим, что влияет на развитие творческих и эстетических способностей учащихся.

(4) Отсутствие содержания гуманитарного образования

В современном процессе художественного образования система знаний более серьезно разделена, и существует относительная нехватка комплексных курсов и содержания гуманитарного образования. Чрезмерный акцент на обучение студентов художественным навыкам приведет к тому, что студенты будут стремиться получить навыки работы с произведениями искусства, что не только снизит коннотативную ценность произведений искусства, но и повлияет на повышение гуманитарных качеств студентов. Это не только снизит коннотативную ценность художественных произведений, но и повлияет на улучшение гуманистических качеств студентов, тем самым снижая уровень их художественного творчества. [3] Особенно в эпоху Интернета, студенты подвергаются воздействию большого количества внешней информации. Особенно в эпоху Интернета, студенты подвергаются воздействию большого количества внешней информации, и либерализм

и другие духовные концепции, пропагандируемые Интернетом, сильно отличаются от образовательных концепций, с которыми сталкиваются студенты. Кроме того, диалектическое сознание студентов находится на низком уровне, и в процессе практики художественного образования пренебрежение объяснением и анализом концепций гуманистического образования в определенной степени повлияет на хорошие ценности студентов. Кроме того, низкое диалектическое сознание студентов, пренебрежение объяснением и анализом концепции гуманистического образования в процессе практики художественного образования в определенной степени повлияет на формирование хороших ценностей студентов, будет способствовать развитию гедонизма и поклонения деньгам, а также созданию произведений искусства, лишенных гуманистического подтекста. Художественное образование. Если в процессе практического преподавания художественного образования пренебречь эффективной интеграцией гуманитарного образования и художественного образования, то это приведет к тому, что художественное образование и гуманитарное образование будут работать каждое само по себе. Это не только ограничит повышение всестороннего качества преподавателей, но и нанесет ущерб инновационному развитию художественного образования.

III. Исследование практического пути художественного образования в эпоху Интернета

(1) Увеличить финансовые инвестиции в художественное образование

Быстрое развитие информационных технологий в новую эпоху способствовало инновационному развитию модели образования «Интернет+». Поэтому в эпоху Интернета для эффективного повышения качества практики художественного образования необходимо идти в ногу с развитием времени в процессе осуществления художественного образования, правильно понимать важное значение интернет-технологий в обогащении педагогических ресурсов практики художественного образования и расширении форм художественного образования, а также увеличить финансовые инвестиции в художественное образование для обогащения и повышения степени поддержки интернет-ресурсов, чтобы максимально повысить справедливость художественного образования. [4] Усилить глубокую интеграцию современного художественного образования с информационными технологиями, разумно установить порог входа на образовательные онлайн-платформы, такие как микроуроки и катехизисы, снизить членские взносы за скачивание и просмотр ресурсов, позволить студентам получить доступ к соответствующим образовательным платформам, просто зарегистрировавшись, получить доступ к большому количеству бесплатных, общих, но ценных образовательных ресурсов по искусству, тем самым привлекая студентов, заинтересованных в художественном образовании, и используя по-

ложительные отзывы студентов, чтобы незаметно продвигать художественное образование и способствовать. Это привлекает студентов, заинтересованных в художественном образовании, и использует хороший имидж студентов, передаваемый из уст в уста, для незаметного продвижения художественного образования и содействия его дальнейшему развитию.

(2) Оптимизация инновационной практики образования в области искусств

Интернет-технологии обеспечивают прочную основу для эффективного развития художественного образования. Разумно используя обширность ресурсов Интернета, оптимизация инновационных форм практики художественного образования подчеркивается через обогащение ресурсов практики художественного образования, чтобы формы практики художественного образования новой эпохи могли максимально удовлетворить духовные и культурные потребности студентов-художников. Трехмерная модель образования построена таким образом, чтобы обогатить и усилить учебную программу онлайн- и офлайн-обучения, используя широту офлайн-обучения для удовлетворения отзывов и проблем учащихся в офлайн-обучении с помощью онлайн-упражнений на усиление, объяснения ключевых моментов знаний, а также послешкольных сессий вопросов и ответов. Модель обучения направлена на дальнейшее укрепление понимания и запоминания студентами содержания художественного образования посредством интенсивной онлайн-практики, объяснения ключевых моментов знаний, а также вопросов и ответов после занятий и общения со сверстниками. Высокоинтерактивный и практический опыт автономного обучения через классные занятия и имитацию произведений искусства эффективно использует совместное использование и простоту просмотра онлайн-ресурсов для стимулирования интереса учащихся к обучению. Интерактивные автономные методы обучения, такие как учебные занятия в классе и имитация произведений искусства, стимулируют интерес учащихся к обучению и полностью высвобождают их субъективную инициативу, позволяя им лучше понять содержание произведений искусства на собственном опыте. Это позволит студентам лучше понять подтекст произведения через собственный опыт. [5].

(3) Улучшить аудит ресурсов для повышения художественного мастерства студентов

Несмотря на быстрое развитие современных интернет-технологий, порог доступа к интернет-ресурсам низок, аудит недостаточен, а механизм контроля и аудита для загрузки и обмена произведениями не продуман. Непродуманный механизм контроля и аудита для передачи и совместного использования работ привел к неравномерному качеству сетевых ресурсов. Для того чтобы создать хорошую атмосферу обучения и уменьшить влияние нежелательной информации на ценности и эмоции студентов, мы должны обратить внимание на улуч-

шение системы проверки ресурсов и очищение сетевой среды. Создайте надежный механизм доступа к онлайн-ресурсам и произведениям искусства, усильте управление проверкой и надзором за культурной ценностью произведений искусства и увеличьте продвижение высококачественных и оригинальных произведений искусства. Правительство также должно усилить рекламу и продвижение высококачественных и оригинальных произведений искусства, чтобы направить студентов на формирование правильных ценностей и вдохновить их на эффективное использование своего воображения и творческих способностей. Усилить культивирование практических и творческих способностей учащихся. Усилить культивирование и развитие практических и инновационных способностей студентов, чтобы они могли диалектически понимать интернет-ресурсы и использовать их научно и точно. Студенты смогут научно использовать интернет-ресурсы, понимать степень заимствования и реферирования, чтобы они могли совершенствовать свой артистизм на основе оригинальности своих произведений и постоянно создавать высококачественные оригинальные работы. Это позволит обеспечить оригинальность работ студентов, улучшить их артистизм и создать высококачественные оригинальные работы.

(4) Подчеркнуть эффективное сочетание художественного и гуманитарного образования

Художественное образование по своей сути является своего рода эмоциональным воспитанием, влияющим на людей и формирующим их через материальную форму художественного выражения, поэтому в практике художественного образования необходимо подчеркивать эффективное сочетание художественного образования и гуманитарного образования. Поэтому в практике художественного образования следует уделять особое внимание эффективному сочетанию художественного образования и гуманитарного образования, чтобы обеспечить богатство коннотационной ценности художественного образования. [5] Эффект Богатые художественные ресурсы в Интернете могут помочь учителям постоянно повышать качество и уровень художественного образования, чтобы они могли правильно понимать основные образовательные цели практики художественного образования. Они могут распознавать основные образовательные цели практики художественного образования, правильно интерпретировать подтексты различных художественных произведений и находить подходящие художественные образовательные ресурсы в большом количестве интернет-ресурсов, чтобы удовлетворить индивидуальные потребности развития учащихся нового времени. Они могут находить художественные произведения, отвечающие индивидуальным потребностям развития учащихся нового возраста, и постоянно направлять учащихся на более глубокое понимание историко-культурного фона, духовной культуры и ценностей художественных произведений.

Учащиеся учатся понимать исторический и культурный фон, духовную культуру и ценности произведений искусства, чтобы повысить гуманитарную грамотность и укрепить художественную грамотность, делая произведения искусства более значимыми. Это позволит повысить гуманитарную грамотность учащихся, укрепить их художественное творчество и сделать их художественные произведения более содержательными.

(5) Формирование разнообразных методов оценки художественного образования

В эпоху Интернета практические формы художественного образования получили дальнейшее развитие и обогащение, среди которых постепенно становятся популярными онлайн- и офлайн-режимы обучения, а также образовательная концепция интеграции промышленности и образования. Образовательная концепция интеграции постепенно становится популярной, особенно оффлайновая практическая форма обучения интеграции промышленности-академии-исследований очень эффективна в использовании ценностных преимуществ различных образовательных В частности, оффлайновая практическая форма обучения интеграции промышленности-академии-исследований очень эффективна в использовании ценностных преимуществ различных образовательных тем для улучшения качества практики художественного образования. Успешное произведение искусства требует интеграции множества профессиональных навыков и предметных знаний, что требует формирования диверсифицированной учебной программы. Это требует формирования разнообразных методов оценки художественного образования, чтобы оценить способности учащихся к художественному творчеству и гуманистические качества со всех сторон и ракурсов. Это требует формирования разнообразных методов оценки художественного образования для оценки художественного творчества и гуманистических качеств учащихся с различных точек зрения. Мы поощряем функцию равного общения в онлайн-образовании и поэтапно изучаем процесс обучения студентов, чтобы уменьшить субъективность оценки отношений между преподавателем и педагогом в сфере художественного образования. Оценка субъективна, чтобы научно скорректировать форму практики художественного образования.

Заключение

На фоне эпохи Интернета, в целях дальнейшего повышения качества практики художественного образования, необходимо увеличить финансовые вложения в художественное образование в процессе осуществления художественного образования, эффективно использовать богатство и совместное использование ресурсов Интернета, постоянно обогащать педагогические ресурсы художественного образования. В то же время активно перенимать успешные примеры преподавания практики худо-

жественного образования и оптимизировать инновационные формы практики художественного образования, уделяя особое внимание усилению аудита ресурсов художественного образования в Интернете, строгому отбору положительных ресурсов художественного образования, подчеркивая эффективную интеграцию художественного образования и гуманитарного образования и направляя учащихся на формирование правильных и здоровых ценностей и художественной грамотности, совершенствуя их художественные, инновационные и творческие способности. Тесное соответствие индивидуализированных потребностей развития студентов в эпоху Интернета и тенденции развития художественного образования, формирование диверсифицированного метода оценки художественного образования, уточнение художественного образования. Целью художественного образования является создание трехмерной образовательной структуры «Интернет + художественное образование» путем пропаганды равной и уважительной формы художественного общения, а также постоянное содействие общему развитию студентов.

Литература

1. Лю Сяоцзин, Ли Нань. Об образовании в области искусства в эпоху Интернета [J]. Хэйлунцзянское образование (теория и практика), 2019 (Z2).
2. Ли Цзинь. Изучение особенностей художественного образования в отечественном обществе в эпоху Интернета [D]. Шанхайский университет, 2019.
3. Чжан Дань. Дилемма и контрмеры, с которыми сталкивается художественное образование в колледже в эпоху Интернета [J]. Школьное партийное строительство и образование мысли, 2018 (18).
4. Liu Keyi, Li Jingyu. Исследование спроса на онлайн-образование в сфере искусства в эпоху мобильного интернета [J]. Популярная литература и искусство, 2020 (21).

5. Линь Цзяган, Чэнь Бинлун, Синь На. Дилемма и контрмеры, с которыми сталкивается художественное образование в колледже в эпоху Интернета [J]. Художники, 2019 (10).

TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF ARTISTIC EDUCATION COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Zuo Yupu

Russian State Pedagogical University

In the new era, information technology is updated and developed at a faster pace, and the new Internet concept has penetrated into all aspects of people's daily life, study and work, which not only makes the communication links between various industry fields closer, but also widens the paths and methods of education and teaching to a great extent. With the continuous development of the core quality education concept, art education has been developed rapidly, and the development of art education in the Internet era gradually presents diversified characteristics, and its communication carriers and communication methods have been further enriched and improved. However, in the background of the Internet era, there are still certain challenges in the practice of art education, which makes the teaching objectives of art education not fully developed. Therefore, by analyzing the opportunities and challenges of art education practice in the Internet era, this paper tries to explore the path of art education practice in the Internet era, in order to efficiently play the advantages of Internet technology and innovate the form of art education practice, so that it can keep pace with the development of the times and meet the development needs of art education.

Keywords: online-education, art education, art, internet resources, students, art works, offline-education, internet.

Reference

1. Liu Xiaojing, Li Nan. About art education in the Internet age [J]. Heilongjiang Education (Theory and Practice), 2019 (Z2).
2. Li Jingyi. The study of the features of art education in the Russian society in the era of the Internet [D]. Shanghai University, 2019.
3. Zhang Dan. Dilemma and countermeasures faced by art education in college in the Internet age [J]. School Party Building and Thought Education, 2018 (18).
4. Liu Keyi, Li Jingyu. Research on the demand for online education in the field of art in the era of the mobile Internet [J]. Popular Literature and Art, 2020 (21).
5. Lin Jiagan, Chen Binglong, Xin Na. Dilemma and countermeasures faced by art education in college in the Internet age [J]. Artists, 2019 (10).

Формирование цифровых компетенций преподавателей иностранного языка

Шефиева Эльмира Шерифовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»
E-mail: sherifovna@mail.ru

Бессарабова Ольга Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»
E-mail: bessarabova-olga@mail.ru

Развитие цифровых компетенций преподавателя иностранного языка в вузе рассматривается в двух аспектах. Первый связан с совершенствованием компетентностного профиля преподавателя, позволяющего внедрять подходы CLIL или ESP. Второй, претендующий на большую степень актуальности, детерминирован процессом развития системы электронного обучения и актуализирует проблему развития цифровых компетенций преподавателей.

Цель исследования заключалась в том, чтобы определить основные направления развития цифровых компетенций современного преподавателя иностранного языка.

Анализ проблемного поля вопросов развития цифровой компетентности показал, что большая часть исследований акцентирует внимание на разрыве между профессиональными знаниями преподавателей и их навыками использования цифровых инструментов. Утверждается, что уровень владения цифровыми технологиями находится в прямой зависимости от готовности преподавателя к их изучению.

Изучение особенностей процесса формирования цифровой компетенции преподавателя иностранного языка позволило сформулировать следующие выводы. Эффективность использования цифровых технологий зависит от способности преподавателя к рефлексии и развитию своих когнитивных навыков. Активность преподавателя в цифровой среде находится в прямой зависимости от того, насколько успешно он пережил кризис профессиональной идентификации, связанный с изменениями в коммуникативной модели взаимодействия со студентами. Таким образом, приоритетными направлениями развития цифровой компетенции преподавателя становятся задачи по формированию навыков креативного мышления, развитию эмоционального интеллекта, а также формирование условий для адаптации личности преподавателя изменениям в его профессиональной идентификации.

Ключевые слова: цифровая компетенция, цифровая компетентность, ИКТ-компетенции, цифровые технологии обучения, конвергентная педагогика, мультимедийные технологии, CLIL, ESP.

Современный образовательный процесс ориентирован на активное использование цифровых технологий. Доказанным является тот факт, что высокий уровень их интерактивности позволяют преподавателю снижать интенсивность влияния языковых барьеров, усиливает мотивацию к развитию устной и письменной речевой деятельности, позволяет эффективно управлять вниманием, обеспечивает высокий уровень вовлеченности в процесс обучения, обогащает социальный опыт студентов. Также использование цифровых технологий позволяет преподавателю решить ряд методических задач: формирование психологической готовности обучающегося к речевому общению, создание естественных условий для многократного повторения языкового материала, тренировка обучающегося выбору нужного речевого варианта и т.д.

Однако, вышеперечисленные положительные моменты создали и целый ряд проблем в формировании навыков иноязычных коммуникаций в цифровой профессиональной среде. Так активное использование цифровых технологий потребовало переосмысления роли преподавателя в процессе обучения иностранному языку. [Жаборова: 354] Конструктивные возможности мультимедийной среды в процессе языковой подготовки изменили роль преподавателя. И если ранее он выступал в качестве транслятора информации, осуществляющего контроль результатов своей деятельности, то в настоящее время преподаватель становится организатором, дизайнером информационного пространства, провоцирующего, мотивирующего студентов на активное изучение учебного материала. [Яковлева: 47]

Также сформировалась необходимость в развитии совершенно новых навыков межличностной коммуникации и работы с информацией в целом. [Шефиева: 337] Речь идет не только об адаптации к нелинейному характеру информации, но и социально-психологических барьерах, которые неизбежны в опосредованных коммуникациях.

В этом контексте основной перспективой развития профессиональных навыков обучения иностранному языку становится процесс формирования и совершенствования цифровых компетенции преподавателя. И цель данного исследования заключается в том, чтобы определить основные направления развития цифровых компетенций современного преподавателя иностранного языка при обучении студентов неязыковых специальностей.

Процесс профессионального развития преподавателя в цифровой среде рассматривается

в контексте двух понятий «цифровая компетентность», «цифровые компетенции». В нашем исследовании мы будем использовать данные понятия в следующей трактовке. «Цифровая компетентность» – это совокупность компетенций, которая необходима преподавателю для реализации профессиональных задач в цифровой образовательной среде. Данный феномен представлен следующими компонентами: мотивационно-личностный (отражает заинтересованность педагога в использовании цифровых технологий в профессиональной деятельности); когнитивный (уровень творческой активности, обладание навыками критического мышления); деятельностный (навыки использования цифровых технологий в практике преподавания); рефлексивно-оценочный (навыки рефлексии профессиональной деятельности и готовность к самообучению). [Топилина, Топилина: 323]

Исследования цифровой компетентности преподавателя иностранного языка до пандемии 2021 года были ориентированы на оценку навыков использования технических возможностей интернет-ресурсов (цифровых компетенций), начиная с умений пользоваться программным обеспечением для создания презентаций, заканчивая навыками блоггинга. Результаты исследований демонстрировали тот факт, что уровень владения цифровыми технологиями находится в прямой зависимости от готовности преподавателя к их изучению, а также субъективной оценки возможностей данных технологий в управлении эффективностью процесса обучения иностранному языку.

Изменения, произошедшие в период пандемии COVID-19 в образовательной среде, обнаружили новые аспекты в необходимости профессионального развития преподавателей иностранного языка. [Isaeva: 9] Было установлено, что между профессиональными знаниями и навыками использования цифровых инструментов существует значительный разрыв. [Meirovitz., Russak., Zur.] По-прежнему остается актуальной ситуация, в которой преподаватели, владеющие цифровыми технологиями, активно включают свои знания в практику обучения языку. И в условиях необходимости применения новых технологий в рамках электронного обучения, они смогли взять под контроль процесс управления обучением, сформировали высокий уровень вовлеченности, мотивации студентов. С другой стороны, преподаватели, чей уровень владения цифровыми технологиями был ниже, столкнулись с технологическими трудностями, которые снизили качество образовательного процесса.

Исследование данной проблемы позволило обосновать необходимость разработки программ, позволяющих повысить уровень осведомленности преподавателей о новых методах обучения, а также сформировать условия для развития цифровой компетенции и поощрения преподавателей, адаптирующихся к новым цифровым технологиям в конкретном дисциплинарном контексте.

Также были выделены группы цифровых компетенций (навыков) для преподавателей иностранного языка. [Зеер, Ломовцева, Третьякова: 31] Первая группа компетенций ориентирована на формирование навыков поиска и использования баз данных, которые содержат информацию, необходимую не только для проведения занятий, но и для самопроверки уровня собственной языковой подготовки. Вторая группа определила минимальный набор цифровых приложений, которыми должен владеть преподаватель для выработки языковых навыков у студентов, а также осуществления различных форм контроля процесса обучения. Третья группа компетенций связана с формированием навыка визуализации информации, создания интерактивной образовательной среды. Предполагается, что данные компетенции позволят повысить уровень эффективности развития лексических и грамматических навыков у студентов. [Мигачева, Ивашова:103] Четвертая группа компетенций ориентирована на развитие навыков управления коммуникациями в сетевом формате, владение инструментами видеоконференцсвязи. И заключительная группа компетенций должна обеспечить возможность работы с видеоматериалом, его созданием и трансляцией. [Тоцкая: 4]

Отдельно следует отметить направления исследований, ориентированных на изучение «ИКТ-компетентность» преподавателей. Достаточно часто понятие «ИКТ-компетентность» используется как понятие, которое характеризует общую способность преподавателя использовать цифровые технологии в процессе обучения [Исаева, Исаева: 73]. В таком случае, терминологическая строгость сохраняется за счет того, что понятия «цифровая компетенция» и «цифровая компетентность» признаются тождественными. [Носова, Леонова, Рузаков:139] Не вникая в терминологические тонкости следует отметить, что данное направление исследований обнаруживает предметные плоскости, которые требуют не менее пристального внимания, чем задачи формирования умений преподавателя работать с цифровыми технологиями.

Первая предметная область связана с проблемой трансформации мышления преподавателя в процессе использования цифровых технологий. Данная трансформация связана с тем, что информация в цифровой среде имеет нелинейную структуру. В то время как печатный текст всегда линейен и в большинстве языков организован в виде последовательности фраз, воспроизводимых в порядке чтения. Восприятие печатного текста формирует соответствующие навыки мышления, адаптированного к системному, иерархичному, последовательному восприятию информации. В этом контексте становится понятным факт отсутствия мотивации преподавателя к внедрению цифровых технологий в процесс языковой подготовки. Речь идет не о консервативности или нежелании совершенствовать навыки, а о перестройке процесса восприятия информации в целом. Поясним данный тезис. Для современных студентов,

обладающих высоким уровнем адаптированности к цифровой среде, дискретность и нелинейность информации являются ее естественными характеристиками. Такой характер воспринимаемой информации не вступает в конфликт с отсутствием способности у студента к длительной концентрации внимания, высоким уровнем мультизадачности, рассеянностью внимания. С другой стороны, перед преподавателем стоит задача формирования системного представления о структуре изучаемого языка, а также навыков работы со смыслами и символами языковой среды, которые подчиняются и непривычной для студента грамматике. В данной ситуации цифровые технологии обучения, особенно мультимедиа, могут давать деструктивные эффекты при изучении иностранного языка. Поэтому одним из основных направлений развития цифровых компетенций преподавателя должна стать задача формирования навыка адаптации процесса реализации методических задач языковой подготовки в дифференцированной (линейной и нелинейной) информационной среде.

Второе направление связано с проблемой профессиональной идентификации личности преподавателя в цифровом образовательном процессе. Речь идет об изменении статуса преподавателя, его ролевого репертуара. В цифровом образовательном процессе преподаватель перестает быть центром образовательного процесса, основным источником информации, а становится дизайнером цифровой среды обучения, тьютором, корректирующим цифровой след студента, навигатором в образовательном интернет-пространстве. Данный подход коренным образом изменяет процессы вторичной социализации личности преподавателя, связанной с профессиональной деятельностью. И данные изменения могут быть достаточно травматичными, требующими особых условий для адаптации личности преподавателя к новому статусу.

Также следует уточнить задачи по развитию у преподавателя навыков коммуникации и сотрудничества в цифровой среде. К примеру, один из существенных факторов, влияющих на активность преподавателя – нивелирование границ индивидуального пространства. [Андрюхина, Садовникова, Уткина:132] И в настоящее время среди преподавателей существует высокий уровень сопротивления публичности, которую диктует цифровая среда. Проблема адаптации преподавателя к цифровым коммуникациям усугубляется также и особенностью задач внедрения идей конвергентной педагогики, которая прочно ассоциируется с процессами цифровизации образовательной среды. Конвергентная педагогика, как правило, рассматривается как решение проблемы сохранения «живого общения» между педагогом и студентом через неформальную диалогизацию учебного процесса, ей свойственен отход от модели «занятие-ритуал» к модели «занятие-событие». Такой подход актуализирует задачи по развитию у преподавателя определенного уровня эмоцио-

нального интеллекта и креативного мышления. То есть речь идет не об абстрактных идеях развития «цифровой культуры преподавателя» [Исаева: 83], и не компетенциях, позволяющих реализовать подходы CLIL или ESP [Иноземцева, Труфанова, Крупченко:154], а глубинных изменениях в когнитивных способностях преподавателя, а также его эмоциях.

В заключение следует сделать выводы о том, активность преподавателя в цифровой среде находится в прямой зависимости от того, насколько успешно он пережил кризис профессиональной идентификации, связанный с изменениями в коммуникативной модели взаимодействия со студентами. Изменение модели образовательного процесса в соответствии с идеями конвергентной педагогики требует от преподавателя развития навыков креативного мышления и повышения уровня эмоционального интеллекта. Таким образом, становится очевидным тот факт, что проблема развития цифровой компетентности современного преподавателя иностранного языка требует междисциплинарного подхода. Необходимо формировать новое предметное поле для исследований, ориентированных на изучение глубинных процессов трансформации личности современного преподавателя в цифровой образовательной среде.

Литература

1. Жаборова Н.Х. Роль преподавателя в применении мультимедийных технологий в процессе обучения иностранному языку // *Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*. Т. 1. № 9. 2021. С. 353–359.
2. Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // *Педагогическое образование в России*. № 3. 2020. С. 26–39.
3. Иноземцева К. М., Труфанова Н.О., Крупченко А.К. Модель повышения квалификации преподавателя иностранного языка технического вуза // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 1. С. 147–158.
4. Исаева Т.Е. Компетенции и «электронная» педагогическая культура преподавателя высшей школы в постпандемическом мире // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 6. С. 80–96.
5. Исаева Т.Е., Исаева Е.С. Профессиональные стандарты как отражение научно-педагогической деятельности российских и зарубежных университетских преподавателей // *Общество: социология, психология, педагогика* № 1. 2018. С. 72–75.
6. Мигачева М.В., Ивашова В.А. Цифровая компетентность современного педагога в условиях электронной образовательной среды // *KANT*. Т. 31. № 2. 2019. С. 101–104.
7. Носова Л.С., Леонова Е.А., Рузаков А.А. Модель цифровой культуры будущих педаго-

гов в условиях цифровизации образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. № 4. 2019. С. 134–154.

8. Топилина Н.В., Топилина И.И. Цифровая компетентность бакалавров педагогического профиля // KANT. Т. 35. № 2. 2020. С.321–324.
9. Тощая И.В. Цифровая грамотность в образовании: опыт Австралии // Столыпинский вестник. Т. 2., № 3. 2020. С. 4.
10. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л.М. Андрюхина, Н.О. Садовникова, С.Н. Уткина и др. // Образование и наука. Т. 22. № 3. С. 116–147.
11. Шефиева Э.Ш. О специфике определения компетентности преподавателей в соответствии с профессиональными стандартам // Транспорт: наука, образование, производство. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: ФГБОУ ВО РГУПС, 2019. С. 335–338.
12. Яковлева Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. № 4. 2021. С. 46–57.
13. Isaeva T.E. The university professor's e-competences and e-culture: beliefs and pandemic reality // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Труды Международной научно-практической конференции. Rostov-on-Don, RSTU, 2021. С. 8–13.
14. Meirovitz T., Russak S., Zur A. English as a foreign language teachers' perceptions regarding their pedagogical-technological knowledge and its implementation in distance learning during COVID-19. Heliyon, 2022, vol.8, № 4, URL: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(22\)00463-7?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844022004637%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(22)00463-7?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844022004637%3Fshowall%3Dtrue), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09175>

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Shefieva E. Sh., Bessarabova O.N.

Rostov State Transport University

The development of professional competencies of a foreign language teacher at the university is considered in two aspects. The first one is related to the improvement of the teacher's competence profile, which allows implementing CLIL or ESP approaches. The second one, which claims to be more relevant, is determined by the development process of the e-learning system and actualizes the problem of the developing the digital competencies of teachers. The purpose of the study was to determine the main directions of the development of digital competencies of a modern foreign language teacher.

The analysis of the problematic field of digital competence development issues has shown that most of the research focuses on the gap between the professional knowledge of teachers and their skills in using digital tools. It is argued that the level of proficiency in digital

technologies is directly dependent on the readiness of the teacher to study them.

The study of the features of the forming process of a foreign language teacher's digital competence allowed us to formulate the following conclusions. The effectiveness of using digital technologies depends on the teacher's ability to reflect and develop their cognitive skills. The activity of a teacher in the digital environment is directly dependent on how successfully he has survived the crisis of professional identification associated with changes in the communicative model of interaction with students. Thus, the priority directions of the development of the teacher's digital competence are the tasks of forming creative thinking skills, developing emotional intelligence, as well as creating conditions for adapting the teacher's personality to changes in his professional identification.

Keywords: digital competence, ICT – competence, digital learning technologies, convergent pedagogy, multimedia technologies, CLIL, ESR.

References

1. Zhaborova N. Kh. The role of the teacher in applying multimedia technologies in the process of a foreign language teaching// Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. Т.1. № 9. 2021. pp.353–359. (In Russ.)
2. Zeer E.F., Lomovtseva N.V., Treŭiakova V.S. University teachers' readiness for online education: digital competence, research experience//Pedagogical Education in Russia№ 3. 2020. pp. 26–39. (In Russ.)
3. Inozemtseva K.M., Trufanova N.O., Krupchenko A.K. The model of advanced training of a foreign language teacher at the technical university//Higher Education in Russia. 2019. Т. 28. № 1. pp. 147–158. (In Russ.)
4. Isaeva T.E. Competencies and "electronic" pedagogical culture of a high school teacher in a post-pandemic world// Higher Education in Russia. 2021. Т.30. № 6. pp. 80–96. (In Russ.)
5. Isaeva T.E., Isaeva E.S. Professional standards as a reflection of scientific and pedagogical activity of Russian and foreign university teachers// Society: Sociology, Psychology, Pedagogy № 1. 2018. S.72–75.
6. Migacheva M.V., Ivashova V.A. Digital competence of a modern teacher in an electronic educational environment//KANT. V.31. № 2. 2019. pp. 101–104. (In Russ.)
7. Nosova L.S., Leonova E.A., Ruzakov A.A. The model of digital culture of future teachers in the context of digitalization of education//The South Ural State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. № 4. 2019. pp. 134–154. (In Russ.)
8. Topilina N.V., Topilina I.I. Digital competence of bachelors of pedagogical profile//KANT. V.35. № 2. 2020. pp.321–324.
9. Totskaia I.V. Digital literacy in education: the Australian experience//The Stolypin Bulletin. V.2., № 3. 2020. p.4. (In Russ.)
10. Andriukhina L. M., Sadovnikova N.O., Utkina S.N. and others. Digitalization of vocational education: prospects and invisible barriers// Obrazovanie i nauka. Т.22. № 3. pp.116–147. (In Russ.)
11. Shefieva E. Sh. On the specifics of determining the teachers competence in accordance with professional standards//Transport: Science, Education, Production. Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference. Rostov-on-Don, RSTU, 2019. pp. 335–338. (In Russ.)
12. Iakovleva E.V. Digital competence of the future teacher: component composition//Kontsept. № 4. 2021. pp. 46–57. (In Russ.)
13. Isaeva T.E. The university professor's e-competences and e-culture: beliefs and pandemic reality// International Scientific and Practical Conference "The teacher of higher school in the 21-st century. Rostov-on-Don, RSTU, 2021. pp.8–13. (In Russ.)
14. Meirovitz T., Russak S., Zur A. English as a foreign language teachers' perceptions regarding their pedagogical-technological knowledge and its implementation in distance learning during COVID-19. Heliyon, 2022, vol.8, № 4, URL: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(22\)00463-7?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844022004637%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(22)00463-7?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844022004637%3Fshowall%3Dtrue), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09175>

Современные методики дистанционного обучения высшей математике

Албогачиева Мадина Магомедовна,

доцент, кафедра «Математический анализ», Ингушский
государственный университет
E-mail: albmdn@mail.ru

В статье рассматриваются особенности методики дистанционного обучения высшей математике в системе современного образования. Отмечено, что дистанционный вид образования является в настоящее время самым доступным видом образования для человека, тесно связанного с использованием компьютера, современных технологий и Интернета. Установлено, что при дистанционном обучении высшей математике приходится решать две группы проблем: методические и технические. В статье обосновывается, что современные методики дистанционного обучения высшей математике должны учитывать непрерывность образования, которое является главным приоритетом системы образования. Автором предложено использование в дистанционном обучении математике образовательных веб-квестов на основе облачных вычислений, представляющих собой образовательный веб-сайт в сети Интернет. В результате исследования автор приходит к выводу о том, что полностью переходить на дистанционный формат обучения высшей математике нецелесообразно, так как в нем существуют ряд недостатков и спорных моментов. Автором разработаны педагогические условия использования дистанционных технологий обучения, адаптированные к существующим условиям преподавания высшей математики. В качестве самостоятельного рассмотрен вопрос о понятии, сущности и особенностях современного дистанционного образования и возможность его применения при обучении техническим наукам.

Ключевые слова: высшая математика, методика образования, методика обучения, современные методики, дистанционное обучение.

Влияние процесса развития информационных и компьютерных технологий на современное образование высоко. Цифровые технологии продолжают стремительно трансформироваться, затрагивая все аспекты жизни и работы. Предполагается, что данные технологии должны приносить большую пользу и расширять возможности своих пользователей, а также приносить прибыль его разработчикам. Тем не менее, поскольку они открывают новые и даже непредвиденные возможности, они нередко приносят столько же проблем, сколько и решают.

В условиях онлайн/смешанного обучения актуальность исследования использования цифровых технологий как средства адаптивного обучения высшей математике неоспорима. Реализация основ адаптивного обучения с помощью цифровых технологий предоставляет значительные возможности для индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в соответствии с когнитивными особенностями и образовательными потребностями каждого обучающегося.

Образование, и математическое образование, в частности, является контекстом, в котором в том числе необходимы преобразования, в том числе связанные с использованием информационных технологий. В этой связи, представляется необходимым и полезным рассмотреть широкий спектр информационных технологий, которые применяются в математическом образовании, а именно в системе дистанционного обучения высшей математике.

Различными учеными затрагиваются проблемы компьютеризации математического образования [6], применения вычислительной техники лекций по курсу высшей математики [4], некоторые вопросы обучения и оценки мышления высокого уровня в изучении математики с использованием компьютерных технологий [3].

Во время глобальной пандемии человечество в очередной раз доказало, что многие действия удобно выполнять удаленно, а не напрямую. В такой момент не должна была останавливаться и система образования. Концепция дистанционного обучения в очередной раз доказала свою актуальность в настоящее время. Нужно учесть, что посредством дистанционного обучения преподается в том числе один из самых сложных предметов – математика. Опыт пандемии показал, что преподаватели должны быть готовы предоставить качественное образование даже в условиях вынуж-

денного перехода на онлайн-обучение. Для этого необходимо обеспечить учащихся современными цифровыми образовательными ресурсами и инструментами.

Понятие дистанционного обучения появляется в конце XVIII века в процессах, связанных с развитием почтовой связи в Западной Европе как «корреспондентского образования». Все дидактические материалы были доставлены студентам по почте с указанием для самостоятельной работы. В то время такое образование предназначалось для студентов, которые не могли учиться традиционным способом по состоянию здоровья или удаленности.

Сегодня, в эпоху современных высокотехнологичных технологий, формат дистанционного обучения кардинально изменился. В XXI веке в вузах мира активно внедряется дистанционное образование. Фактически, учитывая письменные рекомендации учителя, это было полностью самостоятельное обучение. Дистанционное обучение – это современная технология, позволяющая сделать обучение более доступным и привлекательным, и как мы видели во время пандемии, дистанционное обучение оказалось единственным спасением образования в этот период [7, с. 242]. На сегодняшний день это самое доступное образование для человека, тесно связанное с использованием компьютера, современных технологий и Интернета.

В то же время, надо учесть, что современное дистанционное образование предлагает множество форматов и технологических инструментов. Как отмечает, «наиболее распространенным и доказавшим свою эффективность вариантом является совмещение традиционной очной модели и инновационных подходов удаленного обучения» [2, с. 98].

Поэтому в рамках рассмотрения современных методик дистанционного обучения высшей математике особенно важным представляется рассмотрение следующих аспектов проблемы информатизации образования:

1. использование новейшего мультимедийного оборудования в учебном процессе;
2. использование элементов дистанционного обучения в ходе учебных курсов;
3. результаты исследования с использованием рейтинговой системы.

Важно заметить, что дистанционное обучение высшей математике неизбежно приводит к ряду проблем. При данном виде обучения увеличивается объем домашней работы, время на понимание материала, а также ввиду отсутствия контроля зачастую пропадает желание и мотивация к обучению [5, с. 244]. Поэтому, при дистанционном обучении математике приходится решать две группы проблем: методические и технические.

Одним из вариантов дистанционного обучения математике являются образовательные веб-квесты на основе облачных вычислений. Под учеб-

ным веб-квестом понимается образовательный веб-сайт в сети Интернет, где часть или полная информация, которую используют учащиеся, находится на различных веб-сайтах.

Современные веб-технологии достаточно гибки и вариативны, поэтому позволяют учитывать специфику группового состава, наличие различных групп обучающихся [8, с. 178]. Это позволяет использовать дифференцированный или индивидуальный подход к студентам. Это позволяет использовать групповые и индивидуальные формы обучения на уроках высшей математики.

Нужно отметить, что современные студенты нуждаются в представлении учебной информации в специальных формах; они должны быть максимально структурированы и основаны на визуализации и поддерживающих символических знаках. Особенно важно создать для студентов краткие наглядные структурные схемы и, по возможности, чтобы они хранились вместе с основным теоретическим материалом темы, изложенным в сжатой форме (например, не более чем на одной странице) и основанным на символическом обозначении. язык математики.

Таким образом, разработка технологий и средств дистанционного обучения становится особенно актуальной при изучении математических дисциплин. Представляется целесообразным рассмотреть три комплексных фактора, определяющих особенности современного дистанционного обучения высшей математике. Этапы предварительной подготовки и реализации проекта по внедрению дистанционных образовательных технологий в учебный процесс обучения высшей математики должны учесть все требования современного образования и образовательных стандартов.

Использование современной методики обучения высшей математики в форме дистанционного обучения обосновывает и повышает мотивацию студентов к обучению и учебной деятельности, а самоконтроль и самокритика со стороны студентов дают им возможность большей самостоятельности и инициативы, предоставлять широкий простор для творческой деятельности и, прежде всего, развивать научную и исследовательские навыки.

Несмотря на появление технологии дистанционного обучения и ее широкое ожидание использования в математическом образовании, было проведено мало исследований по взаимодействию преподавания, обучения и дистанционного образования по математике. Поэтому необходимы дополнительные исследования того, как эффективно преподавать математику в онлайн-среде, и что представляет собой продуктивное обучение в такой среде [1].

Современные методики дистанционного обучения высшей математике должны учитывать непрерывность образования, которое является главным приоритетом системы образования, поэтому представляется необходимым улучшить методику

дистанционного образования по всем предметам, и математики, в частности. Поэтому результаты этого исследования важны для лиц, принимающих участие в подобной форме образования.

Обосновано, что с развитием дистанционного обучения стало возможно эффективное обеспечение адаптивности процесса обучения высшей математике. Адаптация предполагает анализ индивидуальных особенностей и начального уровня подготовки обучающихся, внедрение процесса интерактивного обучения, оценку критериев успеваемости для перехода на следующий уровень обучения.

Система дистанционного обучения высшей математике должна обеспечивать оптимальную адаптацию образовательного процесса к индивидуальным особенностям и персональным предпочтениям студента, способствовать активизации их познавательной деятельности, повышать мотивацию к обучению, дать возможность осуществления мониторинга обучения и его корректировки для достижения запланированных индивидуальных результатов. Данная система обучения имеет потенциал для обеспечения полного вовлечения студентов в процессе построения собственной индивидуальной образовательной траектории, развития их активности, усовершенствования индивидуализации образовательного процесса и т.д.

В целом методика обучения высшей математике в форме дистанционного обучения нуждается в улучшении качества различных аспектов, таких как подготовка, объекты и инфраструктура, материалы и методы обучения, используемые для достижения цели обучения и воспитания. Поэтому образовательные организации должны подготовить помещения и инфраструктуру, что может помочь преподавателям и студентам наиболее эффективно реализовывать процесс обучения и использовать доступные информационные средства, в особенности возможности взаимодействия посредством видеоконференций. Лекторы должны обладать различными способностями и навыками, особенно в использовании инновационных методов обучения и разработке интерактивных учебных материалов, чтобы помочь обучающимся изучать высшую математику в структурированном и всеобъемлющем виде.

Сбор качественных данных для будущих исследований позволит углубить понимание восприятия учащихся и изучить различия в их стилях обучения, а также как рассмотрение того, как применяемые методики и методы обучения могут повлиять на опыт студентов дистанционного обучения.

Подводя итог, стоит отметить, что в результате данного исследования мы пришли к выводу о том, что полностью переходить на дистанционный формат обучения по математике или другим техническим дисциплинам нецелесообразно, поскольку дистанционное обучение и использование информационных и цифровых технологий имеет ряд недостатков и спорных моментов. Сказанное обобщается также тем, что в высшей математи-

ке существует необходимость руководства преподавателя и специальных условий, что невозможно без очных практических занятий и лабораторных работ.

Литература

1. Андреев А.А. Средства новых информационных технологий в образовании: систематизация и тенденции развития [Текст] / А.А. Андреев М.: ВУ, 2011. 153 с.
2. Гончарова З.Г. Дистанционное обучение как инновационная модель преподавания математики в высшей школе // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 95–103.
3. Далингер В.А., Даутов А.О. Обучение математике с использованием информационно-коммуникационных технологий как средство развития мышления и эстетического воспитания учащихся // Вестник СИБИТа. 2019. № 2 (30).
4. Мазуренко Е.В. Аспекты применения компьютерных программ при преподавании высшей математики в вузе // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2017. № 1 (33).
5. Сергеева Е.В., Вахрушева И.А. Преподавание высшей математики в условиях дистанционного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–2. С. 242–2445.
6. Степанова Г.И. Проблемы информатизации математического образования // Наука и образование сегодня. 2018. № 11 (34).
7. Тюркан В. Ализаде Роль дистанционного обучения в современном образовании // Коллоквиум-журнал. 2019. № 3–1 (27). С. 242–243.
8. Шевченко О.И., Ивко В.И. Формы дистанционного обучения в вузе // Инновационная наука. 2018. № 12. С. 175–178.

MODERN METHODS OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER MATHEMATICS

Albogachieva M.M.
Ingush State University

The article discusses the features of the methodology of distance learning in higher mathematics in the system of modern education. It is noted that distance education is currently the most accessible type of education for a person, closely related to the use of a computer, modern technologies and the Internet. It has been established that in distance learning higher mathematics, two groups of problems have to be solved: methodological and technical. The article substantiates that modern methods of distance learning in higher mathematics should take into account the continuity of education, which is the main priority of the education system. The author proposes the use of educational web quests based on cloud computing in distance learning mathematics, which is an educational website on the Internet. As a result of the study, the author comes to the conclusion that it is not advisable to completely switch to the distance learning format for higher mathematics, since there are a number of shortcomings and controversial issues in it. The author has developed pedagogical conditions for the use of distance learning technologies, adapted to the existing conditions for teaching higher mathematics. The question of the concept, essence and features of modern distance education and the possibility of its application in teaching technical sciences are considered as an independent one.

Keywords: higher mathematics, education methodology, teaching methodology, modern methods, distance learning.

References

1. Andreev A.A. Means of new information technologies in education: systematization and development trends [Text] / A.A. Andreev M.: WU, 2011. 153 p.
2. Goncharova Z.G. Distance learning as an innovative model of teaching mathematics in higher school // Pedagogy and psychology of education. 2019. No. 4. pp.95–103.
3. Dalinger V.A., Dautov A.O. Teaching mathematics using information and communication technologies as a means of developing thinking and aesthetic education of students // Bulletin of Sibita. 2019. № 2 (30).
4. Mazurenko E.V. Aspects of the use of computer programs in teaching higher mathematics at a university // Vestn. Sam. gos. tech. un-ta. Ser. Psychological and pedagogical sciences. 2017. № 1 (33).
5. Sergeeva E.V., Vakhrusheva I.A. Teaching higher mathematics in distance learning // Problems of modern pedagogical education. 2021. No. 72–2. pp. 242–2445.
6. Stepanova G.I. Problems of informatization of mathematical education // Science and education today. 2018. № 11 (34).
7. Turkan V. Alizade The role of distance learning in modern education // Colloquium-journal. 2019. No.3–1 (27). pp. 242–243.
8. Shevchenko O.I., Ivko V.I. Forms of distance learning in higher education // Innovative Science. 2018. No.12. pp. 175–178.

Использование диофантовых уравнений для автоматической генераций математических задач

Баранова Полина Андреевна,

студент, ментор научно-образовательного центра математики ИТМО, Университет ИТМО
E-mail: poli.nabaranova@yandex.ru

Гилев Павел Андреевич,

аспирант, ассистент научно-образовательного центра математики ИТМО, Университет ИТМО
E-mail: GrandArchTemplar@gmail.com

Ким Эрик Евгеньевич,

студент, ментор научно-образовательного центра математики ИТМО, Университет ИТМО
E-mail: eric.kim.eric@gmail.com

Ланбин Юрий Владимирович,

студент, ментор научно-образовательного центра математики ИТМО, Университет ИТМО
E-mail: yury.lanbin00@gmail.com

Статья посвящена применению диофантовых уравнений в рамках обучения студентов математическим дисциплинам для автоматической генерации различных типовых задач. Диофантовы уравнения и изучение методики их решения представляют интерес сами по себе в связи с их широкой применимостью, например для решения линейных и квадратных уравнений над конечными полями, а также преподавания понятий приводимости. Для автоматизации составления задач по дискретной математике существует потребность в генерации графов с различными характеристиками, непосредственно связанной с теорией квадратичных вычетов, в рамках которой стоят вопросы разрешимости диофантовых полиномиальных алгебраических уравнений второго порядка над конечными кольцами. Генерация матриц для задач на решение систем линейных алгебраических уравнений и арифметические операции с матрицами в общем случае завязана с проблемой арифметической сложности, например высокими мощностями элементов матриц, возникающих при операции умножения матриц. Для ограничения арифметической сложности могут быть использованы диофантовы уравнения, сохраняющие целочисленность коэффициентов.

Ключевые слова: педагогика, образование, математика, линейная алгебра, генерация задач

Введение

В настоящее время преподаватель постоянно сталкивается с вопросом проверки и контроля знаний своих студентов. Для данного этапа обучения достаточно часто используется решение типовых задач по пройденному материалу. Однако сейчас большинство задачников, используемых преподавателями для формирования проверочных работ, находятся в открытом доступе, и студент может достаточно легко найти решение любой задачи. Помимо этого, студенты быстро адаптировались к экзаменам с небольшим количеством вопросов, вследствие чего происходит простое запоминание ответов без применения и отработки навыков. В связи с этим стоит обратить внимание на качественную проверку и контроль полученных знаний. Обычно сегодняшние преподаватели увеличивают банк вопросов, регулярно его обновляя, но это достаточно трудоемкий и затратный по времени процесс, с которым тяжело справиться одному человеку в рамках своего обучающего курса. Преподаватель не может составить вариант для каждого студента в потоке, именно поэтому возникает потребность в автоматизации. Данную проблему в рамках математических дисциплин может решить генерация задач различными методами.

Существующие работы преподавателей дисциплин математического цикла по применению дополнительных возможностей для формирования индивидуальных задач помогли понять суть работы этих генераторов. Соответственно, генератор – это продвинутой “калькулятор”, который включает в себя условие задачи и алгоритм ее решения. Также были описаны и различные направления и методы генерации. Одним из самых эффективных методов является метод генерации задач с использованием диофантовых уравнений.

Если давать определение простыми словами, то диофантово уравнение – это уравнение над конечными полями и их коэффициентами [1]. Традиционно их исследование относится к дискретному анализу и теории чисел. Как известно, использование диофантовых уравнений достаточно распространено. Одна из самых известных теорем в математике – теорема Ферма – как раз представляет собой диофантово уравнение.

В современном мире растет число исследований, в основе математической модели которых выступают диофантовы уравнения, следовательно, постоянно расширяется и область их применения. Например, разработаны дискретные модели на основе диофантовых уравнений, которые при-

меняются в задачах ассоциативно-коммутативной унификации [2] и создании универсальных тестовых множеств [3].

Это еще раз подтверждает, что сфера применения диофантовых уравнений весьма велика и с их помощью также можно сгенерировать варианты задач для каждого студента в потоке.

Научно-образовательным центром математики Университета ИТМО разработаны методы генерации задач с использованием диофантовых уравнений, существенно снижающие трудоемкость задачи по разработке индивидуальных математических задач.

Диофантовы уравнения

В рамках статьи будут рассматриваться полиномы над целочисленным кольцом и над конечными полями. Решение диофантового уравнения и представляет собой нахождение корней таких полиномов. Само по себе изучение конечных полей и колец несет в себе методическую ценность в связи с тем, что на них существуют соответствующие алгебраические структуры и, при этом, такие структуры не являются изоморфными структурам целых, рациональных и действительных чисел.

Также модульная арифметика дает возможности для изучения абстрактной алгебры в будущем из-за отсутствия однозначной привязки между ними, которая часто возникает у обучающихся высшей школы. В данном случае это допустимо по причине того, что в качестве примеров групп, колец и полей рассматриваются арифметические бесконечные пространства целых и вещественных чисел соответственно.

Изучение более сложных техник решения диофантовых уравнений позволяет студенту в рамках изучения математических дисциплин решать не только линейные уравнения, но и квадратные. Так, для решения квадратных уравнений в конечных полях существует понятие символа Кронекера-Якоби [4]. Алгоритмы решения задач, связанные с ними, опираются на широкий набор теоретических выкладок. При этом формулы, которые используются достаточно часто, в таких задачах являются конструктивными, что позволяет студенту легче усваивать теорию. Конструктивные доказательства являются методикой сами по себе, что далеко не всегда применимо к неконструктивным доказательствам.

Также теория, связанная с диофантовыми уравнениями, может быть применена при преподавании понятий приводимости. Так, критерии неприводимости Перрона, Коха и Гильберта [5] являются примерами теорем и методов, на которых можно основываться при обучении студентов в случае достаточности их знаний в области структуры конечных полей.

Генерация графов Пэли

Иная сфера применения диофантовых уравнений в генерации задач по математике – это генерация

графов с различными характеристиками. Проблема генерации графов является существенной для автоматизации задач по дискретной математике. В случае генерации графов итоговыми важными характеристиками может являться их плотность или связность.

Теория квадратичных вычетов, связанная с разрешимостью диофантовых полиномиальных алгебраических уравнений второго порядка над конечными кольцами, помогает в генерации таких графов.

В свою очередь, граф Пэли – это граф, вершины которого соединены, если разница между ними является числом, равным квадратичному вычету соответствующего конечного кольца. Заметим, что для построения таких графов необходимо пользоваться вычислением символа Кронекера-Якоби. В случае простого количества вершин можно заменить алгоритм вычисления символа Кронекера-Якоби на символ Лежандра, который представляет собой сужение и может являться характеристикой конечных полей. Это возможно из-за того, что любое конечное кольцо с простым количеством вершин является конечным полем.

Граф Пэли обладает рядом свойств, которые бывают удобны для генерации задач по дискретной математике. В частности, из-за того, что этот граф является плотным, мы можем рассматривать различные алгоритмы обхода графа на более нетривиальных вариантах. Кроме того, граф является инвариантным относительно сдвига вершин, что дает возможность упрощенной проверки корректности выполнения различных алгоритмов обхода графа и поисков кратчайших путей.

Генерация матриц с ограниченной арифметической сложностью

Проблема автоматизированной генерации матриц возникает при создании различных задач в рамках курса по линейной алгебре или дискретной математике. Такие задачи включают в себя, например, генерацию и решение систем линейных уравнений или поиск нормальных подгрупп перестановок. Сложность, возникающая при формировании данных задач, связана с растущим количеством итераций для вычисления элементов матрицы из-за роста количества арифметических операций между самими матрицами.

Для оценки такой сложности рассмотрим арифметические операции, которые встречаются в процессе изучения дисциплин математического цикла в высшей школе. Такими операциями являются следующие:

- сложение;
- умножение;
- возведение в степень;
- поиск обратной по умножению;
- поиск радикалов матриц;
- поиск определителя.

В случае со сложением сложность вычисления элемента не изменяется, так как сложение и вычитание происходят поэлементно. Умножение матриц уже является операцией, которая многократно использует элементы матрицы для нахождения результата мультипликации двух матриц. Так, согласно определению умножения матриц $A = BC$, выполнено следующее тождество, верное для элементов итоговой матрицы:

$$a_{ij} = \sum_{k=1}^m b_{ik}c_{kj}$$

Значение такого числа можно оценить сверху как $m\|B\|\|C\|$, где $\|X\|$ – значение максимального модуля элемента матрицы. В случае возведения в степень скорость роста арифметической сложности значений может быть больше, чем при умножении: $A = B^k$ является умножением B на B раз, что дает верхнюю оценку величины коэффициентов $(k-1)m\|B\|\|C\|$.

Поиск обратной матрицы сопряжен с алгоритмом Жордана-Гаусса, который позволяет, используя не более чем n элементарных преобразований, найти обратную матрицу. Однако даже в случае с достаточно малыми значениями определителя, максимальное изменение может быть очень большим. Это связано с возможными малыми значениями элементов в исходной матрице, так как в случае применения метода Гаусса, регулярно возникает деление на малые числа.

Задачи на поиск корней из матриц являются достаточно редкими, поскольку нахождение корня из матрицы является, в общем случае, неразрешимой однозначно системой нелинейных уравнений.

В случае задачи на поиск определителя матрицы порядка n , ее решением будет сумма из $n!$ произведений по n чисел, которая дает верхнюю оценку на определитель:

$$\det_{\max} A = n!\|A\|^n.$$

Оценка является неточной, так как определитель является кососимметричной формой, что порождает знакопередающийся ряд, настоящее значение которого может быть существенно меньше вышеприведенной оценки.

Решение проблемы арифметической сложности вышеописанных задач заключается в использовании диофантовых уравнений, которые позволят ее ограничить, сохраняя целочисленность коэффициентов. А сами ограничения возможно рассматривать как часть системы диофантовых алгебраических уравнений.

В случае генерации задач на поиск определителя можно рассматривать матрицу, у которой сгенерирована только первая строка, а все последующие – это столбцы неизвестных коэффициентов, ограничениями на вычисления которых являются значения элементов суммы, возникающих при подсчете определителя тем или иным способом.

Заключение

Использование диофантовых уравнений может быть ценно само по себе, а так же использоваться для решения части проблем генерации задач в областях дискретной математики и линейной алгебры, посредством генерации графов и матриц с полезными характеристиками, недоступными в случае спонтанной генерации этих математических объектов.

В рамках изучения дисциплин математического цикла теория, связанная с диофантовыми уравнениями, может быть применена при преподавании понятий приводимости, а изучение более сложных техник решения диофантовых уравнений позволяет студенту решать не только линейные уравнения, но и квадратные. Кроме того, генерация графов с различными характеристиками для автоматизации задач по дискретной математике основана на теории квадратичных вычетов, которая связана с разрешимостью диофантовых полиномиальных алгебраических уравнений второго порядка над конечными кольцами.

Проблема автоматизированной генерации матриц с ограниченными мощностями элементов также может быть решена с использованием диофантовых уравнений путем снижения уровня трудозатратности, связанной с растущим количеством итераций для вычисления элементов матрицы.

Подводя итог, мы видим, что сфера применения диофантовых уравнений действительно весьма велика и их прикладное использование может заключаться в генерации задач в рамках дисциплин математического цикла.

Литература

1. Башмакова И.Г. Диофант и диофантовы уравнения. // Наука. 1972.
2. Stickel M.E. A Unification Algorithm for Associative-Commutative Functions, (1981) Journal of ACM, Vol.28, № 3., pp. 423–434
3. Схрейвер А. Теория линейного и целочисленного программирования. // Мир. 1991.
4. Виноградов И.М. Основы теории чисел. // ГИТТЛ. 1952.
5. Lang S. Algebra, Graduate Texts in Mathematics, (2002) Springer-Verlag (New York), vol. 211.

APPLICATION OF DIOPHANTINE EQUATIONS TO MATHEMATICAL PROBLEMS AUTOMATIC GENERATION

Baranova P.A., Gilev P.A., Kim E.E., Lanbin Yu.V.
ITMO University

The article is devoted to the use of Diophantine equations in the framework of teaching students mathematical disciplines for the automatic generation of various typical problems. Diophantine equations and the study of methods for their solution are of interest in themselves due to their wide applicability, for example, for solving linear and quadratic equations over finite fields, as well as teaching the concepts of reducibility. To automate the compilation of problems in discrete mathematics, there is a need to generate graphs with different characteristics, which is directly related to the theory of quadratic residues, within which there are questions about the solv-

ability of second-order Diophantine polynomial algebraic equations over finite rings. The generation of matrices for problems on solving systems of linear algebraic equations and arithmetic operations with matrices is generally associated with the problem of arithmetic complexity, for example, high cardinalities of matrix elements that arise during the operation of matrix multiplication. To limit the arithmetic complexity, Diophantine equations can be used that preserve the integer coefficients.

Keywords: Pedagogy, education, mathematics, linear algebra, problem generation.

References

1. Bashmakova I.G. Diophantus and Diophantine equations. // Science. 1972. (in Russian)
2. Stickel M.E. A Unification Algorithm for Associative-Commutative Functions, (1981) Journal of ACM, Vol.28, № 3., pp. 423–434
3. Schrijver A. Theory of linear and integer programming. // Mir. 1991. (in Russian)
4. Vinogradov I.M. Fundamentals of number theory. // GITTL. 1952. (in Russian)
5. Lang S. Algebra, Graduate Texts in Mathematics, (2002) Springer-Verlag (New York), vol. 211.

Методы автоматической генерации матриц для различных задач курса линейной алгебры в технических вузах

Гилев Павел Андреевич,

аспирант, ассистент научно-образовательного центра математики ИТМО, Университет ИТМО
E-mail: GrandArchTemplar@gmail.com

Казанков Владислав Константинович,

аспирант, ассистент научно-образовательного центра математики ИТМО, Университет ИТМО
E-mail: v.kazankov98@gmail.com

Кожевникова Элина Олеговна,

студент, ассистент научно-образовательного центра математики ИТМО, Университет ИТМО
E-mail: kozhevnikova.elina.olegovna@gmail.com

Ланбин Юрий Владимирович,

студент, ментор научно-образовательного центра математики ИТМО, Университет ИТМО
E-mail: yury.lanbin00@gmail.com

Матвеева Милена Вадимовна,

аспирант, ассистент научно-образовательного центра математики ИТМО, Университет ИТМО
E-mail: mvmatveeva@itmo.ru

В дистанционном формате обучения чаще всего невозможно отследить корректность хода решения задач, в связи с тем, что на многие популярные сборники задач имеются готовые ответы с прошлых годов. Таким образом преподавателям не всегда удается определить уровень освоения материала студентами. Данная статья посвящена методам автоматической генерации матриц для различных задач курса линейной алгебры. Матрицы являются одним из ключевых объектов в курсе линейной алгебры, так как активно используются в практических задачах. Неотъемлемой частью матриц является нахождение их определителя. Применение LU -разложения для генерации матриц позволяет эффективно контролировать значения определителя. Контроль всевозможных значений определителя матрицы способствует формированию различных задач, связанные с курсом линейной алгебры.

Ключевые слова: педагогика, образование, математика, линейная алгебра, генерация задач.

Введение

В настоящее время возникают трудности с преподаванием математики в дистанционном формате. Опыт показывает, что реализация дистанционного обучения гуманитарными дисциплинами реализуется намного лучше, чем техническими. Особенности формата взаимодействия, в рамках предмета, напрямую связаны с характером адаптации [1, 2], что и формирует предметную специфику. Дело в том, что при изучении гуманитарных предметов на первый план выходит непрерывное взаимодействие с преподавателем, как с носителем рецептурного знания. Когда дело касается дисциплин математического цикла, то возникает сложность с передачей общепринятых обозначений со стороны преподавателя, и трудность с освоением их со стороны студента. Главная стратегия изучения математики – применение полученных знаний на практике, так как решение задач помогает студентам освоить ключевые обозначения, отработав их использование.

В дистанционном формате проведения занятий крайне трудно проверить корректность всех этапов хода решения, и, следовательно, невозможно проверить уровень усвоения материала. Стоит также отметить, что на практических занятиях часто используются устаревшие решебники, к которым, к тому же, скорее всего опубликованы готовые решения. Сталкиваясь с подобной моделью обучения у любого студента может возникнуть фрустрация, которая приведет к потере мотивации и дискредитации предмета. Сейчас стоит использовать более современные подходы к отработке практических навыков в курсах дисциплин математических циклов.

Известный факт – математика способствует развитию абстрактного мышления, а также формирует более низкий входной порог в использовании современной вычислительной техники. Стоит также отметить, что существует необходимость постоянного обновления учебных материалов для сохранения связи между изучаемым материалом и современными тенденциями в науке [3]. Составлять варианты вручную – это очень трудоемкий и бессмысленный процесс, потому что тогда необходимо не только сохранить одинаковый уровень сложности, но и достичь высокого разнообразия в однотипных задачах.

В настоящей статье предлагается один из подходов к решению данной проблемы. Рассмотренный далее набор инструментов, демонстрирующий использование этого подхода, позволяет создавать варианты задач, сохраняющих уровень

сложности вне зависимости от варианта. Для создания дальнейших материалов используется методика и подходы подробно описанные в работах [4–8].

Командой научно-образовательного центра математики Университета ИТМО созданы наработки, касающиеся генерации задач, помогающие справиться со всеми вышеописанными проблемами преподавания математики.

Задачи линейной алгебры

В процессе изучения дисциплины «Линейная алгебра» в ее курсе встречается большое количество задач, некоторые из которых могут быть параметризованы. Параметризовать задачу – значит получить шаблон, на основе которого можно генерировать довольно большой набор разных вариантов одной задачи. Как правило, следствием хорошей параметризации задачи является также и получение универсального алгоритма проверки предполагаемого ответа задачи.

Матрицы являются одним из центральных объектов изучения в курсе линейной алгебры, ввиду широкого использования в практических задачах. Так, например, для решения СЛАУ в рамках университетского курса линейной алгебры, изучаются методы Гаусса, Крамера и обратной матрицы. Для последних двух способов необходимо рассматривать не только арифметику матриц, но и поиск их определителя.

Одной из основ корректной методологической составляющей задач является консистентная сложность задач как между вариантами, так и в процессе решения задачи. В качестве решения этой проблемы предлагается ввести методологические инварианты не только на этапе генерации вариантов задачи, но и при создании алгоритма ее решения.

Генерация матриц для поиска определителя

Для рассмотрения настоящих идей предлагается начать с задачи поиска определителя некоторой матрицы размера $n \times n$. Общая проблема работы с матрицами заключается в генерации элементов матрицы с сохранением основных свойств и консистентной сложности, возникающей при решении задач.

Для использования в обучающих задачах автоматически сгенерированных матриц, необходимо создавать такие матрицы с учетом возможных различий в сложности итогового задания. Такая проблема связана с обилием потенциальных вариантов матриц и арифметической сложностью плотных колец. Один из подходов, позволяющий ее решить, заключен в сужении колец с плотных до дискретных. Данный метод позволяет решить проблемы с автоматической генерацией и проверкой задач, описанные подробнее далее. Первой проблемой при генерации элементов плотных колец является их многочисленность. Вероятность создания одного и того же варианта становится

крайне мала из-за использования всего информационного пространства, предоставляемого переменными. Необходимость ограничения мощности множества вариантов диктуется возможностью нахождения и воспроизведения ошибок, созданных при написании кода. Второй проблемой использования плотных колец является неточность, которая возникает из-за технических ограничений информационных систем, не позволяющих представлять элементы плотных колец однозначно декодируемым образом.

Зафиксированное дискретное конечное или бесконечное поле не дает достаточных ограничений сложности, не позволяя регулировать или сохранять сложность задачи при генерации различных вариантов. Например, при сужении кольца вещественных чисел до кольца целых, с введением ограничения на максимальные и минимальные значения элементов матрицы, может возникнуть ситуация, в которой в одном варианте значение определителя будет того же порядка, что и элементы матрицы, а в другом существенно отличаться. Рассмотрим случай двух матриц 3×3 :

$$A = \begin{pmatrix} 13 & 16 & 3 \\ -10 & -11 & -2 \\ 8 & 6 & 1 \end{pmatrix}$$

и матрицы

$$B = \begin{pmatrix} 13 & 1 & 3 \\ -10 & -11 & -2 \\ 8 & 6 & 1 \end{pmatrix}$$

оказывается, что $\det A = 1$, а $\det B = 91$.

Для генерации матриц с ограничениями на область значения определителя предлагается использовать LU -разложение [9]. Матрицы с ненулевым определителем и ненулевыми ведущими минорами являются LU -разложимыми. Само LU -разложение заключается в поиске двух матриц L и U таких, что L – нижняя треугольная матрица, а U – верхняя треугольная матрица. Так как $A = LU$, то $\det A = \det L \cdot \det U$, а у верхней и нижней треугольной матриц определитель равен произведению диагональных элементов, что дает полный контроль над определителем матрицы.

К сожалению, у такого подхода есть проблема, которая не позволяет легко ограничивать максимальную сложность вычислений. Так как каждый элемент матрицы A является суммой n элементов, по норме не превосходящих $\|L\| \cdot \|U\|$, то верхняя граница вычисляется по формуле

$$\|A\| = n \cdot \|L\| \cdot \|U\|.$$

Генерация матриц для СЛАУ и ФСР

Для систем линейных алгебраических уравнений (СЛАУ) можно использовать генерацию невырожденных матриц, то есть матриц с ненулевым определителем. Такие матрицы всегда соответствуют СЛАУ с единственным решением.

В случае с задачами на поиск фундаментальной системы решений (ФСР) предлагается использовать способ генерации матриц с заданным заранее рангом. В начале в LU -разложении выбирается некоторая матрица, у которой необходимое количество элементов на диагонали приравнивается к нулю. В результате значение ранга исходной матрицы будет иметь ранг ниже, чем размерность матрицы, ровно на количество элементов диагонали обращенных в ноль. Так как матрица U в такой ситуации является матрицей с ненулевым определителем, то такая матрица соответствует изоморфизму линейных пространств. Этот факт позволяет произвести соответствие между исходной и результирующей матрицами через смену базиса оператора. Как следствие, смена базиса не влияет на ранг матрицы и соответствующей ей исходной системы уравнений. Данный подход позволяет контролируемо генерировать ФСР.

Задачи с использованием линейных операторов напрямую связаны с ФСР, так как размерность ФСР является размерностью ядра линейного оператора, а само пространство ФСР является ядром исходного линейного оператора. Поэтому для генерации задач на поиск ядра некоторого оператора LU -разложение может быть удобным подходом.

Генерация матриц для спектральных задач

Задача на поиск спектра является комплексной задачей, которая сочетает в себе несколько этапов. На первом этапе строится характеристическое уравнение, коэффициенты и корни которого при случайной генерации могут быть сложны для восприятия студента. Так, в случае матриц размера 3×3 или 4×4 для нахождения корней характеристического уравнения может понадобиться прибегнуть к использованию формул Кардано и Феррари, которые, в свою очередь, редко входят в основную программу линейной алгебры, вследствие чего увеличивается методологическая сложность по сравнению с исходной спектральной задачей. На втором этапе нужно найти собственные и присоединенные вектора исходной матрицы, и, в случае отсутствия присоединенных векторов, появляется возможность найти спектральные проекторы.

Жорданова нормальная форма, являющаяся основой спектрального анализа, позволяет произвольный оператор A разложить следующим образом: $A = SJT$, где T – обратная к S , а J – жорданова матрица. В таком разложении можно заметить возможность контролировать значения собственных чисел при помощи вариации значений блоков жордановой матрицы. Такой подход позволяет задавать корни контролируемым образом, что помогает избегать применения формул Кардано и Феррари. С методической точки зрения не рекомендуется рассматривать задачи с размерностью матриц более пяти, так как задача на поиск

корней полиномиального уравнения может быть неразрешима в радикалах, согласно теореме Абеля-Руффини [10].

В качестве матрицы S предлагается использовать матрицу, полученную от одного из возможных видов LU -разложения. Для матрицы T предлагается воспользоваться нахождением обратной матрицы. В случае известных обратных к L и U матриц, можно использовать их для удобного нахождения значения матрицы: $T = U^{-1}L^{-1}$.

Заключение

Применение LU -разложения для генерации матриц позволяет эффективно контролировать значения определителя. Контроль возможных значений определителя матрицы позволяет формировать различные задачи, связанные с курсом линейной алгебры. В качестве демонстрации применимости результатов стоит отметить класс задач о поиске жордановой нормальной формы и использовании спектральной теоремы.

Литература

1. Copur-Gencturk Y., Thacker I., Cimpian J.R. Teacher bias in the virtual classroom (2022) *Computers and Education*, 191, art. no. 104627.
2. Aslan A., Ursavas E., Romeijnders W. A Precedence Constrained Knapsack Problem with Uncertain Item Weights for Personalized Learning Systems, (2023) *Omega (United Kingdom)*, 115, art. no. 102779.
3. Попков Р.А, Мансурова С.Е. Истина и красота. О месте математики в образовании студента технического вуза // *Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе*. 2019. № 7.
4. Посов И.А. Обзор генераторов и методов генерации учебных заданий // *ОТО*. 2014. № 4.
5. Муханов С.А., Муханова А.А. Проектирование генератора заданий по высшей математике с использованием рекурсивных функций // *Современное педагогическое образование*. 2022. № 5.
6. Шестаков А.П., Генерация дидактических материалов по математике // 2000.
7. Карнаухов В.М. Компьютерные генераторы контрольных работ в преподавании математики // *Природообустройство*. 2011. № 3.
8. Кручинин В.В., Магазинников Л.И., Морозова Ю.В. Модели и алгоритмы компьютерных самостоятельных работ на основе генерации тестовых заданий // *Известия ТПУ*. 2006. № 6
9. Ортега Дж. Введение в параллельные и векторные методы решения линейных систем // *Мир*. 1991.
10. Алексеев В.Б. Теорема Абеля в задачах и решениях // *МЦНМО*. 2001

METHODS OF AUTOMATIC MATRIX GENERATION FOR VARIOUS TASKS OF THE LINEAR ALGEBRA COURSE IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Gilev P.A., Kazankov V.K., Kozhevnikova E.O., Lanbin Yu.V., Matveeva M.V.
ITMO University

In the distance learning format, often it is impossible to observe the correctness of the solving problems progress due to there are ready-made answers from previous years. Thus, teachers are not always able to determine the level of learning of material by students. Methods of automatic generation of matrices for various problems of the linear algebra course were presented in this paper. Matrices are one of the key objects in the course of linear algebra, as they are actively used in practices. In addition, an integral part of matrices is finding their determinant. Application of decomposition to generate matrices allows you to effectively control the values of the determinant. The control of all possible values of the determinant of the matrix contributes to the formation of various tasks associated with the course of linear algebra.

Keywords: pedagogy, education, mathematics, linear algebra, problem generation.

References

1. Copur-Gencturk Y., Thacker I., Cimpian J.R. Teacher bias in the virtual classroom (2022) *Computers and Education*, 191, art. no. 104627.
2. Aslan A., Ursavas E., Romeijnders W. A Precedence Constrained Knapsack Problem with Uncertain Item Weights for Personalized Learning Systems, (2023) *Omega (United Kingdom)*, 115, art. no. 102779.
3. Popkov R.A., Mansurova S.E. Truth and beauty. About the place of mathematics in the education of a student of a technical university // *Actual problems of teaching mathematics in a technical university*. 2019. № 7. (in Russian)
4. Posov I.A. Review of generators and methods of generating training tasks // *OTO*. 2014. No. 4. (in Russian)
5. Mukhanov S.A., Mukhanova A.A. Designing a task generator in higher mathematics using recursive functions // *Modern pedagogical education*. 2022. № 5. (in Russian)
6. Shestakov A.P., *Generation of didactic materials in mathematics // 2000*.
7. Karnaukhov V.M. Computer generators of control works in teaching mathematics // *Nature management*. 2011. № 3. (in Russian)
8. Kruchinin V.V., Shopinnikov L.I., Morozova Yu.V. Models and algorithms of computer independent work based on the generation of test tasks // *Izvestia TPU*. 2006. No. 6 (in Russian)
9. Ortega J. Introduction to parallel and vector methods for solving linear systems // *Mir*. 1991. (in Russian)
10. Alekseev, V.B. Abel's theorem in problems and solutions // *ICNMO*. 2001 (in Russian)

Формирование профессиональной компетентности учителя по работе с одарёнными детьми в средней общеобразовательной школе

Ганиева Айгуль Фаниловна,

директор, Муниципальное автономное образовательное учреждение «Гимназия № 39 им. Файзуллина А.Ш.»
E-mail: aigul_g74@mail.ru

Решение проблемы раннего выявления и развития детской одаренности тесно связано с решением задачи развития интеллектуального и творческого потенциала страны. В постиндустриальном обществе, в век развития цифровой экономики, все большую роль начинают играть интеллект и способность к творчеству. В статье уточняется понятие профессиональной компетентности учителя по работе с одарёнными детьми, а также описываются основные формы работы по формированию профессиональной компетентности учителя по работе с одарёнными детьми. Представлены основные результаты опытно-экспериментальной работы, в том числе – критерии и показатели оценки результативности, анализ динамики, экспериментальное обоснование эффективности разработанных организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности учителя по работе с одарёнными детьми в средней общеобразовательной школе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель, одаренные дети, средняя общеобразовательная школа, педагогические условия.

Развитие интереса к проблемам детской одаренности приобрел в последние годы статус устойчивой тенденции. Он вызван спецификой происходящих в системе образования перемен, необходимостью определения содержательно-технологических основ субъектно и личностно ориентированного образования, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий развития обучающихся. Решение проблемы раннего выявления и развития детской одаренности тесно связано с решением задачи развития интеллектуального и творческого потенциала страны. В постиндустриальном обществе, в век развития цифровой экономики, все большую роль начинают играть интеллект и способность к творчеству. Поэтому перед образовательной сферой все настойчивее ставится задача усиления внимания индивидуальным маршрутам развития детей, обнаружения организационных, психологических и педагогических условий развития одаренности.

В национальном проекте «Образование» выделена одна из приоритетных задач Российского образования, которая определяет задачу формирования «...эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся». Для решения этой и других задач специально определяется Федеральный проект «Успех каждого ребенка», в котором предусмотрены мероприятия для выявления талантов каждого ребенка и построения индивидуальной образовательной траектории для успешной самореализации детей в быстро меняющихся условиях современности. Важным направлением решения указанной проблемы явилось создание Образовательного центра поддержки одаренных детей «Сириус». Аналогичный центр «Аврора» был открыт в Республике Башкортостан. Показательно, что на платформе «Сириус» функционирует более 50 центров для одарённых детей. В этих центрах проходят программы дополнительного образования детей, проявившие выдающиеся способности или добившиеся успеха в разных областях естественных и гуманитарных наук, искусстве и спорте. Во многих регионах развиваются центры, технопарки.

По мнению исследователей, «повышение качества, доступности, эффективности образования,

его непрерывный и инновационный характер, рост социальной мобильности и активности молодежи, её включённости в различные образовательные среды делают систему образования важным фактором обеспечения национальной безопасности России, роста благосостояния её граждан» [1, с. 20].

Большую научную задачу составляют определение содержания и технологий основного и дополнительного педагогического образования на основе учета требований социума, а с другой, психологии современного школьника. На сегодняшний день можно говорить только о том, что объективно различные исследования заложили фундамент для ее решения. Многие проблемы только обозначены, намечены возможные подходы к их решению, но научные исследования, посвященные комплексному, системному рассмотрению теоретических, организационно-педагогических и технологических основ дополнительного педагогического образования учителей в условиях их работы в общеобразовательной школе и управлению ими процессов развития одаренности, отсутствуют, хотя эта проблема признается в педагогике одной из чрезвычайно актуальных. Этим обусловлена научная актуальность исследуемой нами проблемы. Следует отметить, что «Качество профессионального образования оценивается через систему показателей, характеризующих конечный результат деятельности – качество подготовки выпускников, а также систему обеспечения образовательного процесса. Следовательно, качество профессионального образования представляется через качество образования выпускника университета, понимаемое как соответствие его динамическим требованиям социальноэкономической и культурно-профессиональной сфер жизни (нормам, стандартам)» [2, с. 16].

Различные аспекты теории и практики профессионального развития педагогов представлены в трудах Р.М. Асадуллина, В.Л. Бенина, Н.В. Кузьминой, В.А. Кан-Калика, А.К. Марковой, Л.Н. Митиной, А.К. Тряпициной, А.В. Колесниковой и других ученых.

Изучением компетентности учителя и выявлением оснований ее проявления в образовательном процессе различных типов образовательных организаций занимались В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.Я. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Г.И. Гайсина, В.С. Лазарев, В.А. Слостенин, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.

В трудах отечественных ученых компетентность по-разному, но все ученые солидарны с уточнением, что компетентность важнейшее качество современного специалиста, которое представляет все интеллектуальные, творческие и личностные особенности человека. В профессиональной деятельности оно необходимо, так как представляет основу взаимодействия с окружающими людьми.

Человек, обладающий профессиональной компетентностью, которая также и определяет его отношение к профессиональной деятельности лич-

ностного характера. Компетентность является основой всех тех фундаментальных знаний, умений и навыков в той или иной профессиональной деятельности, которые и определяют важнейшие основания предмета деятельности.

В исследованиях зарубежных авторов компетентность трактуется как специфическая способность, проявляющейся в продуктивном действии. Она интегрирует знания, навыки, способы мышления и позволяет личности осознавать свою ответственность за осуществляемые действия (Дж. Равен) и мобилизует силы человека в определенном контексте для решения определенной задачи (М. Mulder). Однако, вне внимания исследователей остались вопросы развития компетентности педагогических кадров в процессе практической педагогической деятельности в школе.

С точки зрения государства одаренные дети являются большим ресурсом, интеллектуальным потенциалом, необходимым для прогресса страны в социальной сфере, они способствуют качественному повышению уровня жизни и социально-политического благосостояния граждан, ее экономическому и культурному росту. В нашем исследовании, нами за основу взят подход к определению способностей детей, как трехуровневого явления и процесса, разработанный В.Д. Шадриковым. Под одаренностью, В.Д. Шадриков понимает «интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности, развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности» [3, с. 63]. Одаренность, как интегральное проявление способностей, согласно его представлениям есть синтез, индивидуальное сочетание природной одаренности индивида, способностей человека как субъекта и как личности. Существует три механизма интеграции способностей в одаренность: механизм функциональных систем, реализующий деятельность, психологической функциональной системой. Деятельность в целом и функционирование способностей, через которые реализуется деятельность, направляются одними и теми же мотивами, целями и личностными смыслами, объединяют способности в деятельности, как совместно работающие системы. Направляемые единым мотивом, целями, личностными смыслами и представлением о результате, формируется функциональная система деятельности, в основе реализации которой, в свою очередь, лежат отдельные психические функции. На основе теоретического анализа и экспериментальных данных, в Д. Шадриков приходит к значимому для нашей работы выводу, что для способностей, реализующих деятельность, «реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных деятельностей» [там же]. Это вывод дает нам, возможность сформулировать основную гипотезу исследования и определить теоретические положения, содержание,

формы и методы дополнительного педагогического образования, направленного на подготовку учителей к работе с одаренными детьми.

Профессиональная компетентность учителя по работе с одаренными детьми понимается нами как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков, личностных качеств, способов деятельности с одаренными детьми, направленных на профессиональное и личностное совершенствование и обеспечивающих успешную реализацию конструктивной деятельности по формированию в учебно-воспитательном процессе компетентной личности.

Нами выделены следующие структурные компоненты профессиональной компетентности учителя в работе с одаренными детьми: когнитивный, коммуникативный, личностно-творческий и организационный. А также определены следующие организационно-педагогические условия формирования компетентности педагога в структуре дополнительного образования в условиях средней школы, ее теоретико-методологическое обоснование и методическое сопровождение, побуждающее учителя к активной профессиональной деятельности, стойкого личностного и профессионального отношения к феномену одаренности, формирование творческого мышления, компетенций практико-ориентированного образовательного процесса, направленного на развитие одаренности детей.

Разрабатывая модель дополнительного педагогического образования в средней общеобразовательной школе, мы придерживаемся рабочей гипотезы, утверждающей, что понятие профессиональная компетентность охватывает единство теоретической и практической готовности педагога к инновационной педагогической деятельности. Развитие профессиональной компетентности педагога к работе с одаренными детьми должно происходить с ориентацией на формирование эмоционально-волевой, интеллектуальной и поведенческой сфер личности школьника и, одновременно, обеспечивающей развитие гностической, конструктивно-проектировочной, коммуникативной и организаторских функций педагогической деятельности. Система дополнительного образования в этом плане особенно благоприятна, т.к. она создает условия каждому участнику образовательных отношений возможность удовлетворять свои образовательные потребности и развивать качества необходимые для самопознания, самоопределения и саморазвития. Осознание обществом необходимости специальных условий обучения для одаренных детей произошло сравнительно недавно. В настоящее время накоплен значительный арсенал научно-методического сопровождения подготовки учителя к работе с одаренными людьми в высших и общеобразовательных учебных заведениях. (Г.М. Анохина, О.В. Звонарева Ю.З. Гильбух, М.М. Кашапов, А.М. Матюшкин, В.О. Моляко, О.Л. Музико, И.Н. Татарина, Г.Ю. Ульянова, Л.В. Шавинина, М.Г. Шемуда, Е.Л. Яковлева и др.).

Опытно-экспериментальная работа по выделенной проблеме проводилась на базе МБОУ «Гимназия № 39» г. Уфа, МБОУ «Инженерный лицей № 83 имени М.С. Пинского УГНТУ» г. Уфа, МАОУ «Физико-математический лицей № 93» г. Уфа, МБОУ «Лицей № 106 «Содружество» г. Уфа, МБОУ «Лицей № 1» г. Салавата, МАОУ «Гимназия № 1», г. Стерлитамак.

В эксперименте приняли участие учителя вышеназванных учебных заведений, в общем количестве 128 человек, из них 65 человек составили экспериментальную группу, остальные вошли в контрольную группу.

Учителя МБОУ «Гимназия № 39» явились участниками экспериментальной группы конструктивно-формирующего эксперимента, проводимого исследователем.

В ходе опытно-экспериментальной работы решались следующие задачи:

- изучение опыта работы учителей для определение универсальных аспектов деятельности по работе с одаренными детьми;
- изучение и анализ сложившейся системы подготовки учителей по работе с одаренными детьми, нахождение трудностей в формировании их профессиональной компетентности учителя по работе с одаренными детьми в общеобразовательной школе;
- разработка плана и программы проведения эксперимента;
- внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы разработанных нами организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности учителя по работе с одаренными детьми в общеобразовательной школе;
- изучение и анализ динамики показателей формирования профессиональной компетентности учителя по работе с одаренными детьми в общеобразовательной школе;
- разработка критериев и показателей оценки результативности опытно-экспериментальной работы;
- экспериментальное обоснование эффективности разработанных нами организационно-педагогических условий формирования профессиональной компетентности учителя по работе с одаренными детьми в общеобразовательной школе.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы была поставлена задача – выявить уровень сформированности профессиональной компетентности учителя по работе с одаренными детьми в общеобразовательной школе.

С целью изучения опыта работы учителей и выявления трудностей, которые они испытывают в работе с одаренным составом учащихся, нами были проведены анкетирование, беседы, наблюдения за деятельностью учителей общеобразовательных школ г. Уфы и районов республики Башкортостан. Им предлагалось определить наиболее ценные профессиональные личностные

качества педагога, а также аспекты, вызывающие некоторые сложности в профессионально-педагогической деятельности в условиях работы с одаренными детьми. В связи с этим была составлена анкета из 17 вопросов.

По результатам анкетирования абсолютное большинство опрошенных учителей считает необходимым формирование профессиональной компетентности учителя по работе с одаренными детьми в общеобразовательной школе еще в процессе вузовской подготовки.

Педагоги отмечают, что чтобы успешно развивать способности одаренных детей учителю необходимо: планирование работы с учетом их склонностей и психических особенностей (80%), проводить обязательный анализ результатов. (58, 5%), среди них 91 процент опрошенных учителей отметили, что сегодня необходима специальная подготовка педагогических кадров для работы с одаренными детьми.

Таким образом, учителя связывают зависимость успеха своей профессионально-педагогической деятельности при работе с одаренными детьми от вузовской подготовки, которая, по мнению опрошенных респондентов, должна учитывать данный, очень важный аспект деятельности учителя в школе.

В ходе опроса мы выявили, что подавляющее большинство опрошенных (95%) могут дать четкое определение данных понятий, либо дают полное толкование. Да, действительно, опрошенные учителя обладают высоким уровнем знаний в области одаренности, ценностным, толерантным отношением к своим ученикам. Однако, здесь следует отметить, что для того, чтобы результативно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность с одаренными детьми недостаточно иметь только информацию о самом понятии, ее составляющих и проблемах работы с одаренными детьми. С этой точки зрения важно владеть формами и способами взаимодействия с ними, инструментами передачи своего опыта, знаний и умений и арсеналом коммуникативных свойств.

Вместе с тем, из анкет можно видеть, что многие опрошенные представляют себе важность формирования профессиональной компетентности к работе с одаренными детьми, при этом большое значение отводят подготовке учителей по работе с одаренными детьми.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения работы с целью повышения уровня профессиональной компетентности учителя к работе с одаренными детьми. В связи с этим и с целью проверки эффективности разработанных организационно-педагогических условий были сформированы две группы, с примерно одинаковыми показателями уровня готовности: контрольная и экспериментальная. Дальнейшее проведение эксперимента (конструктивно-формирующий этап) проходил с экспериментальной группой.

Для повышения качества профессиональной компетентности учителя к работе с одаренными детьми был проведен второй этап опытно-экспериментальной работы – конструктивно-формирующий. Здесь использовались различные формы работы с учителями: вебинары, мастер-классы, круглые столы, обмен опытом (сетевое взаимодействие), курсы повышения квалификации, консультации, онлайн-консультации, проектные сессии, педагогические советы.

Выделенные организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя по работе с одаренными детьми нашли отражение на данном этапе опытно-экспериментальной работы.

Разработка и апробация инвариативного способа деятельности работы с одаренными детьми – первое педагогическое условие, которое может позволить учителю применить выделенные способы деятельности к каждому уникальному ребенку.

Реализация данного организационно-педагогического условия может проявиться в умении составлять проект урока, четко определять цели, как для одаренного ученика, так и для учителя, применять соответствующие формы и методы, представлять каждый этап урока.

Следующее педагогическое условие создание широкой мотивирующей образовательной среды школы основанной на индивидуальную направленность обучения одаренного ребенка

Широкая мотивирующая образовательная среда школе основанная на индивидуальную направленность обучения – это совокупность условий и возможностей личностного развития одаренного ребенка. Образно говоря, это «территория», где существуют источники педагогического влияния, порождаются его факторы, действуют закономерности и принципы, осуществляется деятельность, цель которой – образование (воспитание, обучение и развитие) человека. При этом, в целом отражая признаки доминирующей культуры, культурно-образовательные среды в «недрах своих» содержат условия для формирования субъекта следующей культурной эпохи. Это так называемый инновационный компонент педагогической культуры.

В течение проведения контрольного этапа эксперимента проводились контрольные срезы в естественных условиях предусмотренного программой опытно-экспериментального исследования. Выявление уровня сформированности у учителей формированию профессиональной компетентности учителя к работе с одаренными детьми осуществлялось в ходе проверки компетенций, основных знаний и умений.

В ходе контрольных срезов учителя должны были пройти анкетирование (Анкета «Готовность учителя к работе с одаренными детьми»).

В качестве критериев проведенных контрольных замеров использовались: показатели структурных компонентов профессиональной компетентности учителя при работе с одаренными деть-

ми: когнитивный, коммуникативный, личностно-творческий, организационный компоненты, а также осознанность в работе одаренными детьми, умение предоставить различные интерпретации содержания методик работы.

Таким образом, результаты двух срезов позволили констатировать, что уровень профессиональной компетентности учителя по работе с одаренными детьми в экспериментальной группе значительно улучшился благодаря внедренным организационно-педагогическим условиям формирования профессиональной компетентности учителя к работе с одаренными детьми.

В ходе исследования научно-методических основ формирования профессиональной компетентности учителя по работе с одаренными детьми в средней общеобразовательной школе мы сформулировали следующие результаты:

1. Профессиональная компетентность учителя по работе с одаренными детьми понимается нами как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков, личностных качеств, способов деятельности с одаренными детьми, направленных на профессиональное и личностное совершенствование и обеспечивающих успешную реализацию конструктивной деятельности по формированию в учебно-воспитательном процессе компетентной личности.

2. Структура профессиональной компетентности учителя в работе с одаренными детьми включает в себя когнитивный, коммуникативный, личностно-творческий и организационный компоненты.

3. Комплекс организационно-педагогических условий повышения уровня профессиональной компетентности учителей в работе с одаренными детьми включает:

1) Разработка и апробация инвариативного способа деятельности работы с одаренными детьми;

2) создание широкой мотивирующей образовательной среды школы основанной на индивидуальную направленность обучения одаренного ребенка;

3) разработка и апробация программы научно-методического сопровождения учителя по работе с одаренными детьми.

4) педагогический мониторинг, задача, которого отслеживать динамику развития одаренности у обучающихся как основы результативности работы учителя.

4. На основе взаимодополняющих системного, личностно-деятельностного, антропологического и компетентностного подходов, как методологических оснований исследования разработана теоретическая модель формирования профессиональной компетентности учителей к работе с одаренными детьми в условиях его работы в общеоб-

разовательной школе; – теоретически обоснована и экспериментальным путем проверена программы научно-методического сопровождения педагогической деятельности, направленная на развитие одаренного школьника, которая одновременно способствует формированию гностических, конструктивнопроектировочных, коммуникативных и организаторских функций учителя, мотивации к успеху и инновационной деятельности, представления о себе как об успешной личности, снятию тревожности в условиях неопределенности

Литература

1. Гуров В.Н., Гурова Е.В., Левина И.Р. Институт педагогики в контексте новых вызовов времени: новая школа и инновационные специалисты //Иновации в образовании. 2012. № 7. С. 19–32.
2. Асадуллин Р.М. Проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя в образовательной практике вуза //Педагогический журнал Башкортостана. 2005. № 1 (1). С. 15–23.
3. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. – М: Логос, 2002. – 160 с. – с. 63.

FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN IN A SECONDARY GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL

Ganieva A.F.

Municipal autonomous educational institution "Gymnasium No. 39 named after Fayzullina A. Sh."

Solving the problem of early detection and development of children's giftedness is closely related to the solution of the problem of developing the country's intellectual and creative potential. In a post-industrial society, in the age of the development of the digital economy, intelligence and the ability to be creative begin to play an increasingly important role. The article clarifies the concept of professional competence of a teacher in working with gifted children, and also describes the main forms of work on the formation of professional competence of a teacher in working with gifted children. The main results of experimental work are presented, including criteria and indicators for evaluating performance, analysis of dynamics, experimental justification for the effectiveness of the developed organizational and pedagogical conditions for the formation of the professional competence of a teacher in working with gifted children in a secondary school.

Keywords: Professional competence, teacher, gifted children, secondary school, pedagogical conditions.

References

1. Gurov V.N., Gurova E.V., Levina I.R. Institute of Pedagogy in the Context of New Challenges of the Time: New School and Innovative Specialists // Innovations in Education. 2012. No. 7. S. 19–32.
2. Asadullin R.M. Problems of formation of professional competence of the future teacher in the educational practice of the university // Pedagogical journal of Bashkortostan. 2005. No. 1 (1). pp. 15–23.
3. Shadrikov V.D. Introduction to psychology: human abilities. – M: Logos, 2002. – 160 p. – p.63.

Возможности и ограничения применения методики разноуровневого обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов

Ермакова Ирина Михайловна,

аспирант, Московский гуманитарный университет (МосГУ)
Педагогика и психологии высшей школы
E-mail: iriwa@bk.ru

Данная статья рассматривает основные трудности, а также положительные стороны, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении иностранному языку студентов неязыковых ВУЗов при выборе разноуровневого метода обучения. Существует множество концепций обучения иностранному языку. В настоящее время тенденция к обучению в разноуровневых группах приобретает все большую популярность. Это требует особого подхода к образовательному процессу: индивидуального подхода к каждому обучающемуся, дифференциации заданий по сложности в соответствии с языковым уровнем, постановке различных задач перед каждым обучающимся. При обучении студентов в разноуровневых группах основной задачей педагога становится подбор и использование методики обучения, дающей возможность наилучшим образом раскрыть потенциал каждого студента и усовершенствовать базовые знания иностранного языка для успешной коммуникации.

Ключевые слова: дифференцированный подход, разноуровневое обучение, коммуникация, обучение иностранному языку, методика обучения.

Актуальность иностранного языка для студентов неязыкового вуза

На сегодняшний день иностранный язык является неотъемлемой частью жизни современного человека. С каждым годом международная экономическая, политическая, социальная и научная интеграция неуклонно растет, что требует увеличения количества специалистов, владеющих иностранным языком. Как отмечено в статье Крамной Екатерины Сергеевны «Сегодня рынки, исследовательские и производственные центры, средства массовой информации становятся все более интегрированными: их взаимное влияние и взаимная зависимость приобретают глобальный характер» [1]. При наличии знаний иностранного языка, выпускник неязыкового ВУЗа получает больше профессиональных и карьерных возможностей.

Трудности при обучении иностранному языку в разноуровневых группах

Потребность государства и общества в молодых специалистах, способных проявить себя на международной арене, в том числе научной, приводит к появлению новых методик и концепций образовательного процесса. Проанализировав научные исследования в данной сфере, можно выделить основные инновационные методологические подходы, которые обрели популярность в последние годы, а именно:

- Методика «суггестопедия» доктора Г.К. Лозанова. В основе этой методики лежит «развитие веры учащегося в свои способности, в авторитет педагога и изучаемого текста; вводятся элементы игры, параллельно используется музыкальное воздействие, создающее эффект готовности восприятия материала» [2].
- «Коммуникативно-интенсивный» метод Г.А. Китайгородской, суть которого «сводится к овладению иноязычного общения, который является средством и целью обучения» [3].
- «Сознательно – интенсивный» метод Л.Ш. Гегечкори. Он схож с методикой «суггестопедия», однако «для него характерно последовательное чередование циклов устной речи и межцикловых этапов, которые являются базой для формирования коммуникативных умений» [4].

Все вышеуказанные методы прекрасно работают в однородных группах, где уровень подготовки студентов примерно одинаков. Однако в последнее время популярность набирает разноуровневый подход к обучению, то есть обучение студен-

тов разного уровня подготовки в рамках одной программы. Для начала приведем определение разноуровневого обучения.

По определению Зверевой Натальи Александровны, разноуровневое обучение – «это педагогическая технология организации учебного процесса, в рамках которого предполагается разный уровень усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала различна в группах уровня, что дает возможность каждому ученику овладевать учебным материалом по отдельным предметам образовательной программы на разном уровне, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося».[5]

Как видно из определения разноуровневого обучения, изначально уровень знания иностранного языка студентами, обучающимися по этой методике, сильно разнится. Это ставит перед преподавателем иностранного языка непростую задачу: усовершенствовать уровень подготовки каждого студента в группе. В данном случае преподаватель должен проанализировать уровень владения языком у каждого студента группы, подобрать необходимый материал, грамотно составить конспект занятий, а также использовать разные технологии в процессе обучения, вовлекающие в образовательный процесс всех участников группы.

Помимо методологических трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка неязыкового ВУЗа, существуют еще и психологические сложности, препятствующие продуктивному образовательному процессу.

Сюда можно отнести мотивацию. Мотивация – это «побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности» [6]. Хотя в настоящее время языковая мотивация среди студентов достаточно высока, и большинство отдадут себе отчет в том, что владение иностранным языком увеличивает их конкурентоспособность в обществе, расширяет возможности профессионального роста, а также личностного развития, все же существует ряд студентов, считающих процесс изучения иностранных языков пустой тратой времени. Заставить студента чувствовать мотивацию при изучении иностранного языка довольно сложно, поскольку, как видно из определения, она напрямую зависит от личностных потребностей студента. По этой причине преподаватель «должен воздействовать на нее не напрямую, а только создавая ситуации, возбуждающие личный интерес студента в выполнении тех или иных видов учебной деятельности». [7]

Помимо этого, многие студенты испытывают стеснение и зажатость. Социальные и коммуникативные барьеры при общении препятствуют успешному овладению иностранным языком.

Положительные стороны методики разноуровневого обучения

Как мы видим, разноуровневое обучение предполагает ряд трудностей, как для преподавателя, так и для студента. В чем же тогда причина популярности данной методики при проведении учебного процесса в неязыковых ВУЗах?

Основная причина в том, что в высших учебных заведениях, как правило, студенты группируются в соответствии с профилем факультета, а не в соответствии с уровнем компетенции по иностранному языку. Деление на группы в соответствии с уровнем часто бывает невозможно ввиду проблем с расписанием, дефицитом аудиторий или нехваткой преподавателей. Разноуровневая методика позволяет добиться высоких учебных результатов, несмотря на вышеуказанные проблемы.

Кроме того, основной компетенцией студентов неязыковых ВУЗов является умение самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность во всех научных сферах. Именно разноуровневое обучение основано на развитии познавательных навыков и умении самостоятельно работать с информацией. Эта методика учит студентов развивать лексические и грамматические навыки и предоставляет студентам свободу в познавательном процессе.

Еще одним преимуществом разноуровневого метода обучения является работа в группе «слабый-сильный», где студенты, обладающие более высоким уровнем знания иностранного языка помогают и направляют своих партнеров по группе с более низким уровнем знаний. Такая методика снимает напряженность у студентов с более низким уровнем и повышает мотивацию у студентов с более высоким.

Немаловажным преимуществом разноуровневого обучения является необходимость написания только одной программы для всех уровней. Однако, в процессе работы, преподаватель использует стратегию поддержки и стратегию расширения. Стратегия поддержки призвана помочь более слабым ученикам не отказываться от заданий, а продолжать работать вместе с классом над одним заданием, но по упрощенной схеме. Стратегия расширения, в свою очередь, помогает предоставить ученикам, раньше других справляющимся с упражнениями, расширенные задания для их дальнейшего развития.

Заключение

Как видно из статьи, разноуровневая методика обучения обладает рядом преимуществ и рядом недостатков.

Необходимо помнить, что при разноуровневом обучении используется комбинация методов дифференциации заданий и оценивания, цель которой обеспечить прогресс каждого ученика в рамках своего индивидуального образовательного трека и эффективную работу группы в це-

лом. Следовательно, необходима такая организация учебного процесса, которая позволила бы учитывать различия между учащимися и создавать оптимальные условия для эффективной учебной деятельности всех студентов, то есть реализовать необходимость перестройки методов и форм обучения и оценивания, максимально учитывающих индивидуальные особенности каждого. Разноуровневое обучение, в свою очередь, предоставляет шанс каждому обучающемуся организовать свой образовательный процесс таким образом, чтобы максимально использовать свои возможности и позволяет акцентировать внимание преподавателя на лично-ориентированной работе.

Литература

1. Крамная, Е.С. Роль английского языка в интеграции России в международном сообществе / *The Newman In Foreign Policy* № 45 (89), ноябрь – декабрь 2018 г.
2. Курбакова, М.А. Способы оптимизации процесса обучения иностранному языку (современное применение психотерапевтического метода доктора Лозанова) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-aktivizatsii-vozmozhnostey-lichnosti-i-kollektiva-intensivnoe-obuchenie-ili-metod-kitaygorodskoy-na-primere-frantsuzskogo-yazyka?ysclid=lfjozvzzej432271170> (дата обращения: 22.03.2023).
3. Сидорова, А.Е. Метод активизации возможностей личности и коллектива: интенсивное обучение или метод Китайгородской на примере французского языка / *Евразийский Союз Ученых (ЕСУ)* # 10 (19), 2015
4. Старченко, Д.В. Интенсивные методы обучения иностранным языкам / <https://cyberleninka.ru/article/n/intensivnye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 22.03.2023).
5. Зверева, Н.А. Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса в СПО / Н.А. Зверева. – Текст: непосредственный // *Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.)*. – Москва: Буки-Веди, 2016. – С. 35–37. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10700/> (дата обращения: 22.03.2023).
6. Психология чувств и мотивации: Избр. психол. тр. / П.М. Якобсон; Под ред. [и с предисл.] Е.М. Борисовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 304 с.
7. Рахманова М.Д. Формирование мотивации при обучении иностранному языку в вузе / *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. Т. 8. № 3(28)]
8. Азарнова, А.Н. Психологическая категория переживания и ее осмысление в контексте консультативного взаимодействия / А.Н. Азарнова // *Высшее образование сегодня*. – 2021 – № 6 – С. 45–47.
9. Афанасьев, И.В. Развитие эмпатической культуры как показатель социально-правовой ответственности студентов высших учебных заведений / И.В. Афанасьев, С.М. Куницына, Т.А. Лыкова // *Высшее образование сегодня*. – 2021 – № 4 – С. 66–71.
10. Байрамов, В. Д. О роли учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ в условиях новой реальности / В.Д. Байрамов // *Ректор вуза*. – 2021 – № 1 – С. 35–37
11. Баранов, В.М. и др. Использование кураторами психолого- педагогической диагностики на начальном этапе овладения студентами профессиональными навыками [Текст] / В.М. Баранов // *Среднее профессиональное образование*. – 2021.-№ 8. – С. 141–148.
12. Биричева, Е.В. Эффективность взаимодействия научного руководителя и аспиранта в вузе и в Академии Наук / Е.В. Биричева, З.А. Фаттахова // *Высшее образование в России*. – 2021 – № 1 – С. 9–22
13. Блинов, В.И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // *Высшее образование в России*. – 2021 – № 5 – С. 44–64.
14. Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания [Электронный ресурс]: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Респ. Беларусь, Минск, 26–27 марта 2021 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е.А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2021.
15. Кормилина Н.В. Актуальные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020–331 с.
16. Ломакин, О. Е. О развитии дистанционных образовательных технологий / О.Е. Ломакин, Е.Е. Можаяев // *Ректор вуза*. – 2021 – № 6 – С. 60–73
17. Никонова Г. Б., Солодкова О.Н. Принципы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // *Место социально-гуманитарных наук в развитии современной цивилизации: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 января 2020 г.*: Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. С. 151–154. URL: <https://apni.ru/article/410-printsipi-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka>
18. Соколов, Е.А. Профессиональное становление личности специалиста-гуманитария / Е.А. Соколов. – М.: Университетская книга, 2022. – 250 с.

POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF THE APPLICATION OF THE METHODOLOGY OF MULTI-LEVEL TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

Ermakova I.M.

Moscow University for the Humanities Pedagogy and psychology of higher education

This article dwells on the main difficulties, as well as the positive aspects that teachers face when teaching a foreign language to students of non-linguistic universities when choosing a multi-level teaching method. There are many concepts of teaching a foreign language. Currently, the trend towards learning in multi-level groups is becoming increasingly popular. This requires a special approach to the educational process: an individual approach to each student, differentiation of tasks in terms of complexity in accordance with the language level, setting different tasks for each student. When teaching students in multi-level groups, the main task of the teacher is to select and use teaching methods that make it possible to reveal the potential of each student and improve basic knowledge of a foreign language for successful communication.

Keywords: differentiated approach, multi-level education, communication, foreign language teaching, teaching methods.

References

1. Kramnaya, E.S. The role of the English language in the integration of Russia in the international community / *The Newman In Foreign Policy* No. 45 (89), November – December 2018
2. Kurbakova M.A. Ways to optimize the process of teaching a foreign language (modern application of the psychotherapeutic method of Dr. Lozanov) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-aktivizatsii-vozmozhnostey-lichnosti-i-kollektiva-intensivnoe-obuchenie-ili-metod-kitaygorodskoy-na-primere-frantsuzskogo-yazyka?ysclid=lfjozvzzej432271170> (Accessed: 03/22/2023).
3. Sidorova, A.E. The method of activating the capabilities of the individual and the team: intensive training or the Kitaygorodskaya method on the example of the French language / *Eurasian Union of Scientists (ESU)* # 10 (19), 2015
4. Starchenko, D.V. Intensive methods of teaching foreign languages / <https://cyberleninka.ru/article/n/intensivnye-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam> (date of access: 03/22/2023).
5. Zvereva, N.A. Multi-level and differentiated learning as a factor in improving the efficiency of the educational process in secondary education / N.A. Zvereva. – Text: direct // *Pedagogical excellence: materials of the VIII International scientific conference (Moscow, June 2016)*. – Moscow: Buki-Vedi, 2016. – S. 35–37. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10700/> (date of access: 03/22/2023).
6. Psychology of feelings and motivation: Selected. psychological works. / P.M. Yakobson; E.M. Borisova; *Acad. ped. and social Sciences, Moscow*. psycho-social in-t. – M.: In-t pract. psychology; Voronezh: NPO «MODEK», 1998. – 304 p.
7. Rakhmanova M.D. Formation of motivation in teaching a foreign language at a university / *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2019. Vol. 8. No. 3(28)]
8. Azarova, A.N. Psychological category of experience and its comprehension in the context of consultative interaction / A.N. Azarova // *Higher education today*. – 2021 – No. 6 – S. 45–47.
9. Afanasiev, I.V. Development of empathic culture as an indicator of social and legal responsibility of students of higher educational institutions / I.V. Afanasiev, S.M. Kunitsyna, T.A. Lykova // *Higher education today*. – 2021 – No. 4 – S. 66–71.
10. Bayramov, V.D. On the role of educational and methodological centers for the training of people with disabilities and persons with disabilities in the new reality / V.D. Bayramov // *Rector of the university*. – 2021 – No. 1 – S. 35–37
11. Baranov, V.M. and others. The use of psychological and pedagogical diagnostics by curators at the initial stage of mastering professional skills by students [Text] / V.M. Baranov // *Secondary vocational education*. – 2021.-№ 8. – P. 141–148.
12. Biricheva, E.V. Efficiency of interaction between a supervisor and a graduate student at a university and at the Academy of Sciences / E.V. Biricheva, Z.A. Fattakhova // *Higher education in Russia*. – 2021 – No. 1 – S. 9–22
13. Blinov, V.I. Models of blended learning: organizational and didactic typology / V.I. Blinov, E. Yu. Esenina, I.S. Sergeev // *Higher education in Russia*. – 2021 – No. 5 – S. 44–64.
14. Foreign languages: innovations, prospects for research and teaching [Electronic resource]: materials of the IV Intern. scientific-practical. conf., dedicated 100th anniversary of Belarus. state un-ta, Rep. Belarus, Minsk, March 26–27, 2021 / Belarus. state un-t; editorial board: E.A. Prigodich (editor-in-chief) [and others]. – Minsk: BGU, 2021.
15. Kormilina N.V. Actual problems of linguodidactics and methods of teaching foreign languages: Sat. scientific Art. / *Chuvash. state ped. un-t; resp. ed. N.V. Kormilina, N. Yu. Shugaeva*. – Cheboksary: Chuvash. state ped. un-t, 2020–331 p.
16. Lomakin, O.E. On the development of distance learning technologies / O.E. Lomakin, E.E. Mozhaev // *Rector of the university*. – 2021 – No. 6 – S. 60–73
17. Nikonova G. B., Solodkova O.N. Principles of teaching a foreign language in a non-linguistic university // *The place of social and humanitarian sciences in the development of modern civilization: a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference on January 31, 2020.*: Belgorod: LLC Agency for Advanced Scientific Research (APNI), 2020. P. 151–154. URL: <https://apni.ru/article/410-printsipi-prepodavaniya-inostrannogo-yazika>
18. Sokolov, E.A. Professional formation of the personality of a specialist in the humanities / E.A. Sokolov. – M.: *Universitetskaya kniga*, 2022. – 250 p.

Практические аспекты внедрения тьюторского сопровождения в учреждениях культуры и искусства на примере уральского региона: к вопросу об актуализации в современных условиях

Колесникова Екатерина Владимировна,
аспирант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
E-mail: lutik797@mail.ru

Работа содержит результаты практического изучения реализации тьюторского сопровождения в рамках осуществления автором диссертационного исследования на тему «Тьюторское сопровождение студентов музыкальных вузов в профессиональной деятельности».

Работа включает описание существующих в настоящее время противоречий в практическом воплощении тьюторского сопровождения в образовательных организациях сферы культуры и искусства на примере высших образовательных организаций культуры и искусства, расположенных на территории уральского региона, в том числе вопрос функционирования филиала межрегиональной тьюторской ассоциации на указанной территории.

Описаны основные результаты в рамках практической апробации диссертационного исследования в процессе изучения реализации тьюторского сопровождения, а именно: формулирование специфики требований к деятельности тьютора и к реализации тьюторского сопровождения в образовательных организациях сферы культуры и искусства, представление разработанной образовательной программы курсов повышения квалификации «Организация и реализация тьюторского сопровождения в профессиональных учреждениях культуры и искусства», представление структуры «Положения о реализации тьюторского сопровождения» на примере ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского».

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, образовательные организации культуры и искусства, уральский регион, межрегиональная тьюторская ассоциация, модель тьюторского сопровождения, положение о тьюторском сопровождении.

Теоретические аспекты тьюторства представлены в трудах многих ученых, таковы, например труды: О.В. Игнатьева [2], Ю.Д. Кокамбо [3], Е.В. Самсонова [14], В.С. Цилицкий [15] и др. Среди интересующих нас теоретических аспектов в трудах обозначены следующие: тьюторство в культуре, тьюторство и образовательный процесс, роль тьютора в создании включающей образовательной среды, тьюторство как ресурс адаптации и др.

Все же, ряд практических аспектов реализации тьюторского сопровождения оказывается намного шире и актуальнее, чем проработка в настоящее время. Так, данная работа представляет собой формулирование аспектов и противоречий практической реализации тьюторского сопровождения в высших образовательных организациях культуры и искусства осуществленная в ходе осуществления диссертационного исследования на тему: «Тьюторское сопровождение студентов музыкальных вузов в профессиональной деятельности» (науч. рук. доктор пед. наук, З.И. Тюмасева).

Работа над диссертационным исследованием осуществляется в период с 2019 по 2023 гг. и включает в себя несколько этапов, а именно: *I этап* (2019–2020 уч.г.) – анализ существующих противоречий, формулирование темы исследования; постановка цели и задач, формулирование гипотезы. Анализ литературы по бранной теме исследования, разработка теоретических положений. *II этап* (2020–2022 уч.г.) – уточнение методологических оснований исследования, построение модели и выдвижение педагогических условий ее эффективного применения, разработка программы реализации тьюторского сопровождения. Начало экспериментальной работы: разработка критериев и показателей реализации тьюторского сопровождения студентов музыкальных вузов в профессиональной деятельности; подбор диагностических методик, позволяющих констатировать изменения в состоянии; проведение констатирующего эксперимента и подготовка формирующего. *III этап* (2022–2023 уч.г.) – обобщение специализированной литературы, уточнение формулировок теоретических определений, доработка программы, систематизация результатов экспериментальной работы, осуществление выводов.

По характеру, **противоречия в реализации тьюторского сопровождения, на наш взгляд классифицируются на следующие виды:** 1) организационные, 2) ресурсные, квалификационные, 3) методологические.

Рассмотрим последовательно. **1) организационные противоречия** видятся в следующем. Изучению подверглись ассоциации, агентства и компании в области реализации тьюторства. Результаты изучения отражены автором работы в труде, опубликованном в норвежском научном издании в 2020 г.: «Функционирование ассоциаций, агентств, компаний по реализации тьюторства: компаративный аспект международного» [9].

Межрегиональная тьюторская ассоциация [10] включает в свой состав 12 регионов, актуальные данные содержатся на официальном сайте в разделе «Члены МТА» – «Регионы, в которых открыты Региональные отделения МТА». Но, в настоящее время, Челябинская область относится к тем регионам, которые не имеют регионального отделения МТА. При этом, из Челябинской области есть представители-члены МТА, в том числе и автор настоящей работы. Потребность напрямую решать текущие вопросы по реализации тьюторства ставят необходимым включение региона в число членов МТА. На данный момент решение вопросов происходит посредством обращения непосредственно в МТА, дистанционно. При наличии филиала в регионе – часть вопросов можно было бы решать очно и территориально удобнее. Это является на данный момент организационным противоречием. Такая же ситуация и в отношении Свердловской области, территориально близкой к Челябинкой, соответственно также не имеет регионального отделения МТА.

На территории Челябинской области базируются две региональных образовательных организации высшего образования в сфере культуры и искусства: ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского», ГБОУ ВО ЧО «МаГК (академия) имени М.И. Глинки» и федеральные образовательные организации высшего образования в сфере культуры и искусства: ФГБОУ «ЧГИК», две образовательных организации среднего профессионального образования: ГБПОУ ЧО «МГКИК», ГБПОУ ЧО «ОГКИК». В Свердловской области – образовательная организация высшего образования в сфере культуры и искусства – ФГБОУ ВО «УГК им. М.П. Мусоргского», 8 региональных образовательных организаций среднего профессионального образования: ГБПОУ СО «СКИИК», ГА ПОУ КСО «СХУ им. И.Д. Шадра», ГБПОУ СО «ККИ», ГБПОУ СО «СМУ им. П.И. Чайковского (колледж)», ГБПОУ СО «НТКИ, ГБПОУ СО УрСМШкола (колледж)», ГБПОУ СО «СМХК», ГБПОУ СО «АКИ».

Все перечисленные образовательные организации своими силами и посредством своих локальных актов об организации тьюторского сопровождения ведут данное направление. Организационное противоречие о фактическом невключении двух данных регионов в состав региональных отделений МТА влечет за собой второе противоречие – методическое – отсутствие единообразия в подходе к разработке локальных актов о тьюторском сопровождении. Данный факт, по нашему мнению является организационно и методиче-

ски важным по той причине, что например, обучающиеся могут переводиться из одной образовательной организации в другую в связи, например: с переездом или по собственному желанию или, например в связи с поступлением на более высокий уровень образования (из СПО в ВО) и тогда отсутствие единообразия реализации тьюторского сопровождения будет явно прослеживаться в отношении принципов выстраивания траектории обучения переводного обучающегося, главного субъекта образовательного процесса и получателя образовательных услуг.

Кроме того, актуальность к профессии тьютора возросла в связи с Указом Президента РФ № 401 от 27.06.2022 г. об объявлении 2023 – годом педагога и наставника. При этом, именно тьютор, порой выполняет ключевые наставнические функции в образовательном процессе, не исключая наставнической функции как преподавателя по специальному классу и функции заведующего отделением/ кафедрой, наставнической функции руководителя по ВКР и пр. И в этом одна из особенностей академизмами искусства – ключевая роль преподавателя по специальному классу в формировании ключевых представлений к траектории профессионального развития обучающегося.

2) ресурсные, квалификационные аспекты. Основа тьюторского сопровождения качественно подготовленные и сообразно реально способные работать в требуемых условиях образовательных организациях высшего образования сферы культуры и искусства кадры. Требования к должности тьютор регламентированы «Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих» [1], [12]. При этом, особенность организаций сферы культуры и искусства заключается в специфических требованиях к тьютору в данной сфере. А именно, – помимо педагогического образования, квалификации тьютор, приоритет наличия образования в сфере культуры и искусства у работника по должности тьютор, понимание общих процессов развития профессионального развития в сфере культуры и искусства. Не теоретическое понимание механизмов подготовки в профессиональном образовании в сфере культуры и искусства, а практические навыки тьютора, приобретенные, по возможности, по результату освоения базового образования в данной сфере.

Практически функционал кураторов, на примере ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского» преимущественно выполняют зав. отделениями/ зав. кафедрами. Специалисты воспитательного отдела имеют педагогическое и профильное образование в сфере культуры и искусства. Для таких сотрудников, для актуализации знаний в реализации тьюторского сопровождения, в рамках практической реализации диссертационного исследования, разработана программа курсов повышения квалификации: «Организация и реализация тьюторского сопровождения в профессиональных уч-

реждениях культуры и искусства» [13]. Описание структуры, целей программы приведены в трудах: «Практические аспекты внедрения тьюторского сопровождения в учреждениях культуры и искусства на примере уральского региона: особенности, проблемное поле, предполагаемая эффективность и результаты» [6], «Практические аспекты тьюторского сопровождения студентов музыкальных вузов в профессиональной деятельности» [7]. Так, программа включает следующие разделы: 1) основы педагогической работы с обучающимся с ОВЗ и инвалидами, 2) педагогика в сфере культуры и искусства, 3) основы организации тьюторского сопровождения, 4) особенности тьюторского сопровождения в учреждениях культуры и искусства.

Автор настоящей работы для осуществления разработки данной программы в ходе практической апробации исследования прошла обучения по программам: 2022 г. – Институт непрерывного и дополнительного образования ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ» по дополнительной профессиональной программе «Технологии тьюторского сопровождения в условиях индивидуализации образования» (г. Челябинск, 2022 г., 144 ч.); 2020 г. – *Профессиональная переподготовка*: АНО ДПО «ВГАПССС» по программе «Тьюторское сопровождение обучающихся» (квалификация Тьютор) (г. Волгоград, 2020, 340 ч.).

В 2023 году на базе ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского» разработаны должностные инструкции для должности тьютор и введены и согласованы с учредителем в государственное задание государственные услуги по реализации образования лиц с ОВЗ и инвалидов.

Практическая апробация результатов изучения вопроса реализации тьюторского сопровождения автором работы, отражены в ряде научных конференций, научных публикациях (2019–2023) по соответствующим аспектам: «Norwegian Journal of development of the International Science» (2020, Норвегия), в России: МНПК «Смыслы, ценности, нормы в бытии человека, общества, государства» (Челябинск, 2020); МНПК, «Мир культуры» (Челябинск, 2020); ЮУГПУ Всероссийская НПК «Экологическая безопасность, здоровье и образование. НПК молодых ученых, аспирантов и студентов» (Челябинск, 2020), МНПК «Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание» (Челябинск, 2021); МНПК «Мир культуры» (Челябинск, 2022), МНПК «Образование и наука в современном контексте» (Петрозаводск, 2023).

3) Противоречия методологического аспекта. Трудность в настоящее время в нормативном обеспечении тьюторского сопровождения – разнообразие трактовок и отсутствие единых методических рекомендаций по осуществлению тьюторского сопровождения в профессиональных образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования. Осложнение задачи разработки локальных актов для образова-

тельных организаций сферы культуры и искусства заключается кроме того – в учете специфики данной сферы. На данный момент нормативно регламентирован лишь функционал тьютора как должности. Сам же механизм, модель реализации тьюторского сопровождения разрабатывается каждой образовательной организацией самостоятельно. Это влечет к пестроте как самих трактовок моделей и механизмов.

Программа-положение тьюторского сопровождения разработана на базе ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского». Основные элементы локального акта, структура описаны автором исследования в труде: «Особенности формирования и внедрения программы тьюторского сопровождения в ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского» [5]. Особенности модели тьюторского сопровождения сформулированы в труде: «Организация педагогического процесса с включением возможностей тьюторского сопровождения в учреждениях культуры» [4].

В ходе диссертационного исследования автор работы изучил имеющиеся локальные акты образовательных организаций поданному направлению. Размещенные на официальных сайтах образовательных организаций сферы культуры и искусства Челябинской и Свердловской областей в разделах «Сведения об образовательной организации».

При этом, предложенная модель тьюторского сопровождения, разработанная для реализации на базе ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, предположительно может быть предложена к реализации на базе аналогичных организаций высшего образования в сфере культуры и искусства на территории Челябинской и Свердловской областей – например, на базах: ГБОУ ВО ЧО «МаГК и ФГБОУ ВО «УГК им. М.П. Мусоргского». При этом, адаптация предлагаемой модели тьюторского сопровождения необходима при учете конкретной предметной образовательной среды конкретного образовательного учреждения при построении функционирования модели тьюторства. Такая предметная образовательная среда обладает своей структурой. Например, структура предметно-музыкальной среды, по нашему мнению, включает три компонента: а) минимальный набор материальных и технических средств, б) социально-коммуникабельный компонент, в) педагогическая и исполнительская школа, традиции самого образовательного учреждения, духовно-нравственная составляющая. А одной из ключевых характеристик предметной образовательной среды, как условия реализации тьюторского сопровождения, выступает открытость. Изучение образовательной среды отражено автором работы в труде: «Реализация тьюторского сопровождения в условиях открытой предметно-образовательной среды в образовательных организациях высшего образования» [8].

Реализация и построения образовательной среды будет зависеть и от конкретно взятой реализу-

емой культурной политики на территории конкретно взятой страны, с ее историческими особенностями, традициями, нормативно-правовой базой. Например, образовательные организации сферы культуры и искусства Челябинской и Свердловской областей на своих территориях с обособленными учредителями – Министерствами культуры регионов, и своими образовательными организациями со своими академическими традициями и структурой организации.

Тьюторское сопровождение прежде всего закреплено и подробно рассматривается в отношении образовательных организаций среднего профессионального образования («Мониторинг качества подготовки кадров», открытые данные «О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2022 году Информационный бюллетень» [11]). К показателям относятся на данный момент следующие значения: 1) Удельный вес численности тьюторов, ассистентов (помощников), узких специалистов, обеспечивающих сопровождение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в общей численности штатных работников образовательной организации (кроме обслуживающего персонала), 2) Удельный вес численности студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, находящихся под патронажем тьюторов, ассистентов (помощников), узких специалистов, в общей численности студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования.

В мониторинге эффективности для образовательных организаций высшего образования тьюторству уделено меньшее внимание (в учете персонала наличие или отсутствие должности тьютор) и отдельный показатель по учету реализации тьюторского сопровождения на данный момент отсутствует. Реальная ситуация такова, что организации высшего образования могут быть многоуровневыми и содержать реализацию программ среднего профессионального образования. Выстраивание траектории профессионального образования оказывается также актуальным и, вместе с тем тьюторское сопровождение, на программах высшего образования – программах бакалавриата, программах специалитета в случае ориентации на продолжение профессионального образования на уровне ассистентуры-стажировки и аспирантуры.

Таким образом, в настоящее время выявлена недостаточная проработка вопросов специфики реализации тьюторского сопровождения в профессиональных образовательных организациях сферы культуры и искусства и ее ключевых положений, а именно: **противоречия в реализации тьюторского сопровождения, на наш взгляд следующие:** 1) организационные, 2) ресурсные, квалификационные, 3) методологические.

Сущность данных противоречий ключевым образом состоит:

1) необходимости учета конкретной предметной образовательной среды при построении функционирования модели тьюторства, 2) отсутствия четких рекомендаций по выстраиванию деятельности тьюторского сопровождения при необходимости достижения критериев эффективности мониторингов образовательных организаций и их сообразность культурной политики, 3) отсутствие обмена передовым опытом у ряда действующих образовательных организаций по вопросам практических аспектов функционирования тьюторского сопровождения в образовательной организации творческой направленности, ввиду не всеместного функционирования региональных отделений межрегиональной тьюторской ассоциации, что ставит некоторые вполне фактические препятствия к включенности образовательных организаций в данный процесс и настоящего точечного личностного участия самими тьюторами в составе вышеуказанной ассоциации и тем более по вопросам профильной специфики образовательной организации.

Литература

1. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития России от 14 августа 2009 г. № 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования».
2. Игнатъева, О.В. Тьюторство в культуре: новые образовательные практики пермского культурного проекта [Текст] / О.В. Игнатъева, О.В. Лысенко, И.Ю. Черникова // Вестник пермского университета. – 2016. – Вып.4 (28). – С. 81–90.
3. Кокамбо, Ю.Д. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса / Ю.Д. Кокамбо, О.В. Скоробогатова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyubtorstvo-kak-novaya-forma-vzaimodeystviya-uchastnikov-obrazovatel'nogo-protsesssa> (дата обращения 15.03.2023).
4. Колесникова, Е.В. Организация педагогического процесса с включением возможностей тьюторского сопровождения в учреждениях культуры / Е.В. Колесникова // Смыслы, ценности, нормы в бытии человека, общества, государства: сб. ст. материалов. – Челябинск, 2020. – С. 155–162.
5. Колесникова, Е.В. Особенности формирования и внедрения программы тьюторского сопровождения в ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского» / Е.В. Колесникова // Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – Т. 89. – № 6. – С. 146–150.
6. Колесникова, Е.В. Практические аспекты внедрения тьюторского сопровождения в учреждениях культуры и искусства на примере ураль-

ского региона: особенности, проблемное поле, предполагаемая эффективность и результаты / Е.В. Колесникова // Образование и наука в современном контексте: сборник статей Международной научно-практической конференции (27 февраля 2023 г.). – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2023. – С. 25–32.

7. Колесникова, Е.В. Практические аспекты тьюторского сопровождения студентов музыкальных вузов в профессиональной деятельности // Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание. Сборник научных статей. Челябинск, 2021 С. 134–140.
8. Колесникова, Е.В. Реализация тьюторского сопровождения в условиях открытой предметно-образовательной среды в образовательных организациях высшего образования / Е.В. Колесникова // Мир культуры. – Челябинск, 2022. – С. 247–250.
9. Колесникова, Е.В. Функционирование ассоциаций, агентств, компаний по реализации тьюторства: компаративный аспект международного опыта / Е.В. Колесникова // Norwegian Journal of development of the International Science. – 2020. – № 52. Vol.2. – p. 28–34.
10. Межрегиональная тьюторская ассоциация. Официальный сайт: Электронный ресурс URL: <https://thetutor.ru/> (дата обращения 15.03.2023).
11. О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2022 году Информационный бюллетень [Электрон. ресурс] – М.: ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования», 2022–39 с. Режим доступа: URL: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2022/_spo/бюллетень_РФ_2022.pdf (дата обращения: 15.03.2023).
12. Общероссийский классификатор специальностей по образованию. ОК 009–2016 Электронный ресурс. Режим доступа: URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=286683> Дата обращения: 15.03.2023.
13. Организация и реализация тьюторского сопровождения в профессиональных учреждениях культуры и искусства: программа курсов повышения квалификации / Е.В. Колесникова, С.С. Титова. – Челябинск: ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, 2023. – 25 с.
14. Самсонова, Е.В. Роль тьютора в создании включающей образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Самсонова: [Электронный ресурс] URL: <https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2018/12/Statya-Samsonovoj--E.V.-konferentsiya-tyutorov-1.pdf> (дата обращения: 29.10.2022 г.).
15. Цилицкий, В.С. Тьюторство как ресурс адаптации иностранных студентов в условиях высшего учебного заведения / В.С. Цилицкий, К.О. Шилина [Электронный ресурс] // Педагогика высшей школы. – 2017. – № 2 (8). – С. 50–53.

PRACTICAL ASPECTS OF INTRODUCING TUTORING SUPPORT IN CULTURAL AND ART INSTITUTIONS ON THE EXAMPLE OF THE URAL REGION: TO THE QUESTION OF UPDATED IN MODERN CONDITIONS

Kolesnikova E.V.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

This work contains the results of a practical study of the implementation of tutor support in the framework of the author's dissertation research on the topic «Tutor support for students of music universities in their professional activities». The work includes a description of the currently existing contradictions in the practical implementation of tutor support in educational institutions in the field of culture and art on the example of higher educational institutions of culture and art located on the territory of the Ural region, including the issue of functioning of a branch of the interregional tutor association in the specified territory. The main results are described in the framework of the practical testing of the dissertation research in the process of studying the implementation of tutor support, namely: the formulation of the specific requirements for the activities of a tutor and the implementation of tutor support in educational institutions in the field of culture and art, the presentation of the developed educational program of advanced training courses «Organization and implementation of tutor support». accompaniment in professional institutions of culture and art», presentation of the structure of the «Regulations on the implementation of tutor support» on the example «South Ural State Institute of Arts. P.I. Tchaikovsky».

Keywords: tutor support, educational organizations of culture and art, Ural region, interregional tutor association, model of tutor support, regulation on tutor support.

References

1. Order of the Ministry of Health and Social Development of Russia dated August 14, 2009 No. 593 «On Approval of the Unified Qualification Directory for the Positions of Managers, Specialists and Employees», section «Qualification characteristics of positions of managers and specialists of higher professional and additional professional education».
2. Ignatieva, O.V. Tutoring in culture: new educational practices of the Perm cultural project [Text] / O.V. Ignatieva, O.V. Lysenko, I. Yu. Chernikova // Bulletin of the Perm University. – 2016. – Issue 4 (28). – P. 81–90.
3. Kokambo, Yu.D. Tutoring as a new form of interaction between participants in the educational process / Yu.D. Cocambo, O.V. Skorobogatov. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-kak-novayaforma-vzaimodeystviya-uchastnikov-obrazovatel'nogo-protsesta> (accessed 03/15/2023).
4. Kolesnikova E.V. Organization of the pedagogical process with the inclusion of tutor support in cultural institutions / E.V. Kolesnikova // Meanings, values, norms in the life of a person, society, state: Sat. Art. materials. – Chelyabinsk, 2020. – P. 155–162.
5. Kolesnikova E.V. Features of the formation and implementation of the tutor support program in the SURGII P.I. Tchaikovsky / E.V. Kolesnikova // Humanitarian and social sciences. – 2021. – T. 89. – No. 6. – P. 146–150.
6. Kolesnikova E.V. Practical aspects of the introduction of tutor support in institutions of culture and art on the example of the Ural region: features, problem field, expected effectiveness and results / E.V. Kolesnikova // Education and Science in the Modern Context: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference (February 27, 2023). – Petrozavodsk: MTsNP «New Science», 2023. – P. 25–32.
7. Kolesnikova E.V. Practical aspects of tutor support for students of music universities in professional activities // A work of art in modern culture: creativity – performance – humanitarian knowledge. Collection of scientific articles. Chelyabinsk, 2021, pp. 134–140.
8. Kolesnikova E.V. Implementation of tutor support in an open subject-educational environment in educational institutions of higher education / E.V. Kolesnikova // World of Culture. – Chelyabinsk, 2022. – P. 247–250.
9. Kolesnikova E.V. Functioning of associations, agencies, companies for the implementation of tutoring: a comparative aspect of international experience / E.V. Kolesnikova // Norwegian

- Journal of development of the International Science. – 2020. – No. 52. Vol.2. – p. 28–34.
10. Interregional tutor association. Official website: Electronic resource URL: <https://thetutor.ru/> (accessed 03/15/2023).
 11. On the results of monitoring the quality of training in 2022 Newsletter [Electron. resource] – M.: «Federal Institute for Digital Transformation in Education», 2022–39 p. Access mode: URL: https://monitoring.miccedu.ru/iam/2022/_spo/Bulletin_RF_2022.pdf (date of access: 03/15/2023).
 12. All-Russian classifier of specialties by education. OK 009–2016 Electronic resource. Access mode: URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=286683> Date of access: 03/15/2023.
 13. Organization and implementation of tutor support in professional institutions of culture and art: the program of advanced training courses / E.V. Kolesnikova, S.S. Titov. – Chelyabinsk: SUR-Gill im. P.I. Tchaikovsky, 2023. – 25 p.
 14. Samsonova E.V. The role of a tutor in creating an inclusive educational environment for students with disabilities / E.V. Samsonova: [Electronic resource] URL: <https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2018/12/Statya-Samsonovoj-E.V.-konferentsiya-tyutorov-1.pdf> (date of access: 29.10.2022 .).
 15. Tsilitky, V.S. Tutoring as a resource for the adaptation of foreign students in a higher educational institution / V.S. Tsilitky, K.O. Shilina [Electronic resource] // Pedagogy of higher education. – 2017. – No. 2 (8). – P. 50–53.

Развитие организационно-педагогических условий проведения российско-китайских творческих конкурсов

Лю Юйчэнь,

аспирант кафедры музыкального и вокального образования и воспитания института музыки, театра и хореографии РГПУ имени А.И. Герцена
E-mail: nat-saa@mail.ru

Ци Мэньжуй,

аспирант кафедры музыкального и вокального образования и воспитания института музыки, театра и хореографии РГПУ имени А.И. Герцена
E-mail: nat-saa@mail.ru

Статья рассматривает инновационные методы организации российско-китайских творческих конкурсов как механизм их развития и популяризации. Обращается внимание на увеличение числа творческих конкурсов и фестивалей, что вызывает необходимость обобщения опыта международного сотрудничества в данной сфере. В статье дан организационно-педагогический анализ подготовки и проведения современных международных музыкальных конкурсов, основанный на теоретическом осмыслении конкурсных материалов и на обобщении практических результатов исследования китайско-российских музыкальных конкурсов в 2019–2023 гг. Проблема исследования заключается в противоречии между тенденцией роста китайско-российских культурных связей в области музыкального творчества и недостаточностью: организационно-педагогического обеспечения данных исполнительских конкурсов как особого социокультурного феномена; анализа опыта организации и проведения музыкальных международных конкурсов; научно-методологического обоснования конкурсных программ; изучения китайской специфики музыкального исполнительского творчества.

Организационный кластер проведения международного музыкального конкурса высокого профессионального мастерства в настоящее время учитывает традиционные формы работы и внедряет в жизнь инновационные методы проведения конкурсов и фестивалей на основе международного российско-китайского сотрудничества.

Ключевые слова: творческий конкурс; международный опыт сотрудничества; инновационные методы; развитие и популяризация конкурсов.

В настоящее время в Китае и в России проводится большое число творческих конкурсов. На основе международного опыта российско-китайского сотрудничества в сфере культуры используются инновационные методы организации и проведения творческих конкурсов и фестивалей. Актуальность исследования инновационных методов организации творческого конкурса основывается на изучении процессов проектирования и проведения творческих: музыкальных (исполнительских), вокальных конкурсов и фестивалей с учетом опыта КНР и РФ [1].

Целью данного исследования является изучение инновационных методов работы по организации творческих конкурсов на основе международного опыта сотрудничества России и Китая.

Методы исследования: теоретические (работа с документами), рассмотрение, сравнение и анализ источников; практические (опрос участников конкурса, организаторов и журналистов; наблюдение, обобщение результатов).

Предметом исследования являются инновационные методы организации творческого конкурса на основе международного сотрудничества России и Китая. Феномен уникальной музыкально-культурной специфики и педагогические условия международного сотрудничества России и Китая в области организации музыкальных конкурсов требуют своевременного и тщательного изучения [2].

Исследованием определено, что количество организуемых и планируемых к проведению совместных российско-китайских программ в области культуры, в том числе музыкальных, вокальных (исполнительских) конкурсов и фестивалей неуклонно растет [3]. Среди них: «Золотой лотос», «Созвучие», конкурсы для китайских студентов музыкальных институтов в России, например, «Симфония молодости», проводимый в городе Санкт-Петербург, музыкальные конкурсы и фестивали во всех провинциях Китая: для детей и подростков, для студенчества, рабочей молодежи, и в прочих группах, согласно возрастному и профессиональному цензам [4].

Инновационные методы организации и проведения творческого конкурса заключаются в освоении практики он-лайн и офф-лайн участия музыкантов, а также смешанного вида проведения этапов конкурса. Практика показала, что подобные мероприятия также получают широкую известность в силу возможной дистанционной формы участия в них [5]. Обозначенный (он-лайн и офф-лайн) формат проведения позволил создать наиболее комфорт-

ные условия участникам конкурсов; смешанный формат проведения мероприятия является новым, но полноценным содержательным элементом организации конкурса или фестиваля [6].

Исследование определило недостаточность информационной поддержки проведения творческих конкурсов в средствах массовой информации, отсутствие специальной научной и методологической литературы по теме исследования. Особо отмечается, что существует необходимость теоретического обобщения международного российско-китайского опыта по проведению музыкальных и других творческих конкурсов, а также изучение мер государственной поддержки конкурсов и патронаж со стороны министерств по культуре, туризму, образованию и молодежной политике [7].

В современное время информационная поддержка конкурса является механизмом его организации: рекламой, продвижением продукта на рынок, способом повышением статуса конкурса и др. Свое отражение данная деятельность находит в средствах массовой информации Китая и России. Широко представлен яркий спектр такой работы на телевидении; плодотворным результатом сотрудничества в области культуры является популярный в КНР телеканал «Катюша», транслирующий свои программы на русском языке (с переводом на китайский язык в виде субтитров) и успешно реализующий свой продукт на рынке телекоммуникации уже в течение 5 лет. Следует отметить все возрастающее число зрителей данного канала в Китае, разновозрастную аудиторию и, особо отмечается рост студенческой аудитории, изучающей русский язык. По свидетельствам журналистов новостных программ 1 телевизионного канала студенческая китайская аудитория использует просмотр передач из России в качестве учебного аудиопособия, не применяя субтитры, и, тем самым, погружается в языковую среду.

Инновационные методы организации творческого конкурса, такие как: применение дистанционных технологий, патронаж государственных органов, участие национальных СМИ творческих конкурсов содействуют их развитию на основе международного культурного сотрудничества Китая и России в современное время [8].

Исследование проводилось на основе материалов, публикуемых на сайтах высших учебных заведений России и Китая, пакетов документов, сопровождающих организацию и проведение профессиональных творческих конкурсов, и их информационную поддержку в СМИ двух стран.

Научная новизна исследования заключается в определении инновационных методов организации творческого конкурса на основе изучения социально-культурной, методической, проектной, организационной, технологической и рефлексивной видов деятельности.

Практическая значимость данного исследования заключается в определении инновационных методов проведения творческого конкурса на основе российско-китайского опыта. Творческий

конкурс становится платформой международного культурного сотрудничества и предоставляет возможности проявления творчества талантливым исполнителям, их продвижению на профессиональную международную сцену, обучению по международным программам, дальнейшему образованию у иностранных специалистов и в зарубежных вузах искусств.

Так как конкурсы в Китае проводятся повсеместно (на местном, региональном, общенациональном и международном уровнях), они являются востребованной современной социально-культурной практикой. Международное сотрудничество, особенно с Российской Федерацией в данном направлении, усиливает потенциал творческих конкурсов и концертов и продуцирует синергетический эффект: применение инновационных методов работы по организации и проведению творческих конкурсов развивает музыкальную сферу, вовлекает большое количество участников и слушателей, воздействует на развитие культуры в целом, расширяет дорожные образовательные и туристические карты и укрепляет добрососедские отношения России и Китая.

Существующая необходимость дальнейшего исследования по данной теме вызвана такими научно-методологическими подходами в изучении, как: психолого-педагогическое, методическое, технологическое обеспечение этапов конкурса. Методика применения инноваций требует создания организационного кластера (от англ. «скопление») форм проведения международных российско-китайских творческих конкурсов и фестивалей. Организационный кластер, создаваемый с учетом инновационных подходов, способствует формированию, развитию и популяризации национальных традиций и современного искусства, применению новых технологий решения творческих задач в проведении подобных мероприятий.

В заключении необходимо отметить, что творческие конкурсы и фестивали являются ретрансляторами профессионального исполнительского и народного искусства, способствующими не только сохранению, но также инновационному развитию складывающихся веками традиций, стимулирующими их обновление и интеграцию национального российского и китайского наследия в мировое искусство и в медиа-пространства.

Литература

1. Андреева С.В. Организация художественно-творческих конкурсов как средство эстетического воспитания учащейся молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-hudozhestvenno-tvorcheskih-konkursov-kak-sredstvo-esteticheskogo-vospitaniya-uchasheysya-molodezhi> (Дата обращения 15.11.2022)

2. Афанасьева И.В. Художественный конкурс как средство актуализации процесса становления субъекта культуры // Автореф. дис. ... кандидата культурологии: 24.00.01 / Афанасьева Ирина Владимировна; Кемер. гос. ун-т культуры и искусств. Кемерово, 2011. 19 с.
3. Афанасьева И.В. Художественный конкурс вид культурной деятельности // Вестник ЧелГУ. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-konkurs-vid-kulturnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 15.11.2022)
4. Протокол российско-китайского конкурса «Симфония молодости» // unecon.ru: СПбГЭУ. 2022. URL: unecon.ru/podvedeny-itogi-rossijsko-kitajskogo-festivalya-simfoniya-molodosti/ (дата обращения: 04.11.2022)
5. Чи Ч., Кондратьева П.А., Андреева Н.П. Ресурсы музыкальной психологии в подготовке педагогов, преподающих предметы художественного цикла / СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ XIV ВСЕРОССИЙСКОГО ФОРУМА «ПЕДИАТРИЯ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА: ОПЫТ, ИННОВАЦИИ, ДОСТИЖЕНИЯ» XIV ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО – ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЗДОРОВЬЕ И ОБРАЗ ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ВЗГЛЯД ВРАЧА И ПЕДАГОГА». Санкт-Петербург, 3–4 октября 2022 г. СПб, 2022. // pediatria-spb.ru: Союз педиатров России. 2022. URL: <https://pediatria-spb.ru/wp-content/uploads/%D0%A6> (Дата обращения: 21.11.2022)
6. Международный фортепианный конкурс в Китае (КНР, Сямэнь) // art-center.ru: Арт-центр. 2016. URL: <https://www.art-center.ru/events/6-mezhdynarodnii-fortepiannii-konkurs-syameni-kitai/> 2016 (дата обращения: 21.05.2022)
7. Гайдай П.В. Некоторые тенденции развития фортепианной культуры Китая как национальной школы // В сб.: Диалоги о культуре и искусстве. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. Пермь, 2021. С. 74–80.
8. Лю Ю. Творческий конкурс как форма развития музыкальной культуры Китая // В сб.: Музыкальная культура глазами молодых ученых. Сборник научных трудов. Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2021. С. 167–171.

DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR HOLDING RUSSIAN-CHINESE CREATIVE COMPETITIONS

Liu Yuchen, Qi Menzhui

The Herzen State Pedagogical University of Russia

The article considers innovative methods of organizing Russian-Chinese creative contests as a mechanism for their development

and popularization. Attention is being drawn to the increase in the number of creative contests and festivals, which makes it necessary to generalize the experience of international cooperation in this field. The article provides an organizational and pedagogical analysis of the preparation and conduct of modern international music competitions, based on the theoretical understanding of the competition materials and on the generalization of the practical results of the study of Chinese-Russian music competitions in 2019–2023. The problem of the research lies in the contradiction between the trend of growth of Chinese-Russian cultural ties in the field of musical creativity and the insufficiency of: organizational and pedagogical support for these performing competitions as a special socio-cultural phenomenon; analysis of the experience of organizing and conducting international music competitions; scientific and methodological justification of competitive programs; studying the Chinese specifics of musical performing creativity.

The organizational cluster of the international music competition of high professional skill currently takes into account traditional forms of work and implements innovative methods of conducting competitions and festivals on the basis of international Russian-Chinese cooperation.

Keywords: creative competition; international experience of cooperation; innovative methods; development and popularization of competitions.

References

1. Andreeva S.V. Organization of artistic and creative competitions as a means of aesthetic education of students // Vocational education in Russia and abroad. 2017. No.2 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-hudozhestvenno-tvorcheskih-konkursov-kak-sredstvo-esteticheskogo-vospitaniya-uchascheysya-molodezhi> (Accessed 15.11.2022)
2. Afanasyeva I.V. Art competition as a means of actualizing the process of becoming a subject of culture // Abstract of the candidate of Cultural Studies: 24.00.01 / Afanasyeva Irina Vladimirovna; Kemer. state University of Culture and Arts. Kemerovo, 2011. 19 p.
3. Afanasyeva I.V. Art competition type of cultural activity // Bulletin of ChelSU. 2010. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-konkurs-vid-kulturnoy-deyatelnosti> (accessed: 15.11.2022)
4. Protocol of the Russian-Chinese competition “Symphony of Youth” // unecon.ru: СПбГЭУ. 2022. URL: unecon.ru/podvedeny-itogi-rossijsko-kitajskogo-festivalya-simfoniya-molodosti/ (accessed: 04.11.2022)
5. Chi Ch., Kondratieva P.A., Andreeva N.P. Resources of musical psychology in the training of teachers teaching subjects of the art cycle / COLLECTION OF MATERIALS OF THE XIV ALL-RUSSIAN FORUM “PEDIATRICS OF ST. PETERSBURG: EXPERIENCE, INNOVATIONS, ACHIEVEMENTS” OF THE XIV ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE “HEALTH AND LIFESTYLE OF STUDENTS IN MODERN CONDITIONS: THE VIEW OF A DOCTOR AND A TEACHER”. St. Petersburg, October 3–4, 2022, St. Petersburg, 2022. // pediatria-spb.ru: Union of Pediatricians of Russia. 2022. URL: <https://pediatria-spb.ru/wp-content/uploads/%D0%A6> (Accessed: 11/21/2022)
6. International Piano Competition in China (China, Xiamen) // art-center.ru: Art Center. 2016. URL: <https://www.art-center.ru/events/6-mezhdynarodnii-fortepiannii-konkurs-syameni-kitai/> 2016 (accessed: 05/21/2022)
7. Gaidai P.V. Some trends in the development of Chinese piano culture as a national school // In the collection: Dialogues about culture and art. Materials of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference. Perm, 2021. pp. 74–80.
8. Liu Yu. Creative competition as a form of development of Chinese musical culture // In the collection: Musical culture through the eyes of young scientists. Collection of scientific papers. A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. St. Petersburg, 2021. pp. 167–171.

Реализация педагогического потенциала функциональных игр на занятиях физической культурой в вузе

Любина Елена Владимировна,

старший преподаватель, кафедра физического воспитания,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: Lyubina.EV@rea.ru,

Кутын Илья Викторович,

кандидат педагогических наук, кафедра физического
воспитания, Российский экономический университет имени
Г.В. Плеханова
E-mail: Kytin.IV@rea.ru,

Татарова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического
воспитания, Российский экономический университет имени
Г.В. Плеханова
E-mail: Tatarova.SU@rea.ru,

Звягинцев Петр Николаевич,

старший преподаватель, кафедра физического воспитания,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: Zvagintsev/PN@rea.ru,

Сапельников Иван Сергеевич,

магистрант, Российский государственный университет
физической культуры, спорта, молодежи и туризма
E-mail: v_spl@mail.ru

Необходимость использования «функциональных игр» для студентов обусловлена выполнением сразу двух приоритетных задач: повышение рейтингов занятий по физической культуре; использованием новых технологий, современных методик, таких как наборы функциональных упражнений в командном, общем и парном формате. Игры с включением функциональных упражнений, соревновательных режимов, скоростных рамок, эффективно развивают силовую выносливость, скоростные качества, реакцию. Эмоциональная составляющая, которая является основополагающей в любой категории игр, обеспечивает максимальное «включение» студентов в образовательный процесс, создавая рабочую, интересную для каждого участника, атмосферу, что дает наиболее эффективное комплексное решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач.

В данной статье представлены обоснования включения «функциональных игр» с использованием функционального тренинга, примеры комплекса разработанных функциональных комбинаций, а также результаты исследования по влиянию методики на физическую подготовленность студентов первых курсов. Проблема регулярной посещаемости среди студентов остается актуальной. Наряду с введением новых форматов проведения практики по физической культуре в высших школах, необходимо добавлять в лекционный материал идейную составляющую, акцент на спорте с ракурса патриотических взглядов, преемственность поколений, современные тенденции в мире по студенческому спорту.

Ключевые слова: педагогическое обоснование, функциональные упражнения, функциональные игры, физическая подготовленность, современные методики, эффективность.

Введение

В рамках проведения в высших школах элективных дисциплин по физической культуре актуальна педагогическая потребность для преподавателей в разработке и внедрении новых подходов в систему учебных занятий по физической культуре [1,2]. Игры как средство развития физических качеств, физической нагрузки с эмоциональной составляющей, выполняют как основные задачи физической подготовки молодых специалистов, так и косвенные задачи педагогической модели [3]. Педагогическая модель в рамках физического воспитания реализует профессиональное образование студентов вуза и является формирующей конкурентоспособные компетенции специалистов, профессионально готовых к трудовой деятельности. Под косвенными задачами понимается развитие коммуникационных навыков при командном результате, развитие стратегического и тактического мышления, формирование навыков взаимопомощи и участия, а также, уменьшение количества пропусков и увеличение рейтингов занятий по физической культуре [1, 4].

Хорошие показатели были выявлены от внедрения именно функциональных упражнений в игровую методику. В занятиях по физической культуре, при которых одновременно охватывается проработка большого количества мышечных групп за счет функциональных техник, также, было выявлено повышение интереса обучающихся к функциональным упражнениям, из-за их новизны, сложно-координационной направленности и большой энергозатратности.

Авторами разработаны игры с включением функциональных упражнений. В эксперименте принимали участие студенты- юноши и девушки первых курсов. Занятия проводились на базе спортивных залов ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», в рамках элективных дисциплин по физической культуре.

Методика включения игр с использованием функциональных упражнений

Авторы приводят несколько примеров разработанных «функциональных игр» и функциональных упражнений, участвующих в эксперименте.

1. Работа в командах, на первенство:
 - прыжки на одной ноге с продвижением вперед, длина дистанции 30 метров. Команды становятся друг за другом, взяв прямую ногу сзади стоящего. Прыжки осуществляются на правой

ноге (с удержанием левой товарища сзади), затем на левой ноге (с удержанием правой).

2. Работа общей группой:

- весь состав группы становится в замкнутый круг, руки кладутся на плечи друг другу, исходное положение ноги на ширине плеч, время выполнения упражнения 2 минуты. По команде, студенты выполняют одновременно приседания (полный присед), темп задается свистком, преподавателем. Каждые 30 секунд темп увеличивается, последние 30 секунд достигает максимума.

3. Работа в парах:

- «Двойная планка»: первый участник (юноша) становится в планку. Второй участник (девушка) становится в планку сверху на первого участника, только наоборот – руки опираются на ноги первого участника, ноги на плечи первого участника. Усложненный вариант упражнения – первый участник в данной позиции выполняет сгибание и разгибание рук, затем второй участник выполняет сгибание и разгибание рук, на количество раз.
- «Тележка»: первый участник из положения планки идет с помощью рук, с продвижением вперед. Второй участник идет за первым, фиксируя в руках ноги первого. По команде преподавателя первый выполняет 3 сгибания и раз-

гибания рук, второй выполняет 3 приседа, далее движение в «тележке» продолжается.

Организация эмпирического исследования

В целях апробации вышеприведенных «функциональных игр», в период с сентября по февраль 2023 года, проводился эксперимент, среди юношей и девушек первых курсов.

Цель исследования – изучить влияние использования «функциональных игр» на показатели физической подготовленности студентов.

В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 23 юноши и девушек. В контрольную группу (КГ) вошли 21 юношей и девушек, которые занимались по традиционной методике, включающей в себя стандартную разминочную часть, ОФП (основная часть), упражнения на растяжку (заключительная часть). Обе группы занимались 2 раза в неделю по 90 минут.

Для оценки показателей физической подготовленности до и после эксперимента использовали: бег на 30 и 800 метров, сгибание и разгибание рук, прыжок длину и наклон вперед.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследуемых у юношей и девушек ЭГ и КГ показателей представлены в таблице 1.

Таблица 1. Изменение показателей физической подготовленности юношей и девушек ($X \pm t$)

п/н	Контрольные упражнения	Перед экспериментом	Р	После эксперимента	Р
1.	Бег 30 м со старта (с)	5,23±0,02 5,40±0,04	<0,001	5,02±0,07 5,36±0,09	<0,01
2.	Бег 800 м (мин, с)	2.35,1±1.2 2.38,3±1,6	>0,05	2.31,2±0,9 2.36,1±1,2	<0,01
3.	Сгибание и разгибание рук, в упоре лежа (кол-во раз)	22,0±1,5 20,2±1,3	>0,05	24,3±1,6 21,3±1,4	>0,05
4.	Прыжок в длину с/м (см)	206.8±11.3 200,9±1,1	<0,001	217.4±11.5 208,4±11,2	<0,001
5.	Наклон вперед (см)	7.0±0.2 5,2±0,6	<0,01	8.5±0.3 6,3±0,7	<0,01

Примечание: числитель – экспериментальная группа, знаменатель – контрольная группа

Скоростная выносливость развита одинаково у участников обеих групп. Таким образом, проведенное тестирование физической подготовленности показало, что уровень физической подготовленности участниц экспериментальной группы превосходит уровень таковой у участниц контрольной группы, при статистической достоверности различий.

Выводы

Использование функциональных упражнений в игровой форме в рамках проведения практических занятий по физической культуре для студентов доказало свою эффективность.

Результаты педагогического эксперимента выявили статистически значимое положительное изменение у юношей и девушек в ЭГ показателей физической подготовленности и развития таких

физических качеств, как быстрота, выносливость, сила и гибкость. Использование данных упражнений у юношей и девушек ЭГ также положительно повлияло на физическую подготовленность.

Литература

1. Любина Е.В. Повышение функциональных возможностей организма женщин в контексте сохранения работоспособности в зрелом и пенсионном возрасте / Е.В. Любина, Л.Б. Андрющенко, Т.Е. Сими́на, Л.П. Малова, О.Н. Логинов. – М.: Теория и практика физической культуры, 2019. – № 6. – 50–51 с.
2. Сысоева Е.Ю. Роль учебных занятий в формировании мотивации у студентов к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом / Е.Ю. Сысоева, Е.Г. Стадник, Т.Е. Сими́на, А.Н. Рогозина. – М.: Ученые за-

писки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2020. – № 4 (182). – 434–440 с.

3. Сими́на Т.Е. Плавание как эффективное средство повышения уровня физической подготовленности студентов / Т.Е. Сими́на, Д.А. Раевский, Н.В. Терехова, Т.А. Ведищева. – М.: Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2019. – № 5 (171). – 295–299 с.
4. Логинов О.Н. Воспитательная работа с Иностранцами студентами в процессе занятий по физической культуре / О.Н. Логинов, Т.Е. Сими́на, Т.В. Помощникова, Н.А. Кушнер. – М.: Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2017. – № 12 (154). – 156 с.

IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF FUNCTIONAL GAMES IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT THE UNIVERSITY

Lyubina E.V., Kutuin I.V., Tatarova S. Yu., Zvyagintsev P.N., Sapelnikov I.S.
Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov, Russian State University of Physical Education, Sports, Youth and Tourism

The need to use “functional games” for students is due to the fulfillment of two priority tasks at once: improving the ratings of physical education classes; the use of new technologies, modern techniques, such as sets of functional exercises in a team, general and pair format. Games with the inclusion of functional exercises, competitive modes, speed limits, effectively develop strength endurance, speed qualities, reaction. The emotional component, which is fundamental in any category of games, ensures the maximum “inclusion” of students in the educational process, creating a working, interesting at-

mosphere for each participant, which gives the most effective comprehensive solution to health, educational and educational tasks.

This article presents the rationale for the inclusion of “functional games” using functional training, examples of a set of developed functional combinations, as well as the results of the study. The problem of regular attendance among students remains relevant. Along with the introduction of new formats for the practice of physical culture in higher schools, it is necessary to add an ideological component to the lecture material, an emphasis on sports from the perspective of patriotic views, the continuity of generations, modern trends in the world of student sports.

Keywords: pedagogical justification, functional exercises, functional games, physical fitness, modern techniques, efficiency.

References

1. E.V. Lyubina, L.B. Andryushchenko, T.E. Simina, L.P. Malova, O.N. Loginov. Improving the functional capabilities of a woman’s body in the context of maintaining working capacity in adulthood and retirement age. Theory and practice of physical culture, 2019, No. 6. – pp. 50–51. (in Russian)
2. E.Y. Sysoeva, E.G. Stadnik, T.E. Simina, A.N. Rogozin. The role of training sessions in the formation of motivation among students for independent physical culture and sports. Scientific notes of the P.F. Lesgaft University, 2020, No 4. – pp. 434–440. (in Russian)
3. T.E. Simina, D.A. Rayevsky, N.V. Terekhova, T.A. Vedishcheva. Swimming as an effective means of increasing the level of physical fitness of students. Scientific notes of the P.F. Lesgaft University, 2019. – No 5. – Pp. 295–299.
4. O.N. Loginov, N.E. Simina, T.V. Aide, N.A. Kushner. Educational work with foreign students in the process of physical culture classes. Scientific notes of the P.F. Lesgaft University, 2017. – No 12. – pp.156. (in Russian)

Педагогические условия развития профессионально значимых качеств личности курсантов МВД России

Мельник Вероника Павловна,

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры философии, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя
E-mail: Cobaka.2014@yandex.ru

Данная статья посвящена рассмотрению педагогических условий развития профессионально значимых качеств личности курсантов МВД России. Рассматриваются подходы к трактовке понятия «профессионально значимые качества личности». Определена теоретическая модель профессионально важных качеств личности на основе подхода Э.Ф. Зеера. На основе анализа теоретических исследований и профиограмм определен перечень профессионально значимых качеств личности курсантов МВД. Обосновывается необходимость развития профессионально значимых качеств личности курсантов как будущих сотрудников правоохранительных органов. В статье проведен анализ исследований, посвященных развитию профессионально-значимых качеств личности курсантов МВД России в рамках внедрения фасилитарного подхода, полицейского традиционализма, ценностно-смысловой модели обучения, мотивационного и иных подходов. Автором выделены и обобщены основные педагогические условия формирования данных качеств в процессе обучения в ведомственном вузе, так как профессионально значимые качества являются основой профессионализма и обеспечивают профессиональную адаптацию и эффективность выполнения задач профессиональной деятельности в области защиты и охраны правопорядка. Предложен ряд собственных педагогических условий развития профессионально значимых качеств личности курсантов МВД России.

Ключевые слова: курсанты, органы внутренних дел, сотрудник органов внутренних дел, профессионально значимые качества личности, педагогические условия, вузы МВД.

Проблема исследования профессионально значимых качеств является актуальной для современной психологической теории и практики, а также для прикладных исследований, поскольку, во-первых, несмотря на широкую технологизацию и автоматизацию большого количества профессиональных сфер деятельности человека, личностные особенности до сих пор продолжают играть значимую роль в успешности профессиональной деятельности; во-вторых, постоянно расширяется поле профессиональной деятельности, появляются новые профессии и специализации.

Что касается профессионально значимых качеств сотрудника МВД, то этот аспект исследован довольно подробно, представлен список значимых качеств и свойств личности, однако на сегодняшний день остро стоит проблема профессионального соответствия и профессиональной подготовки кадров, которые бы вписывались в круг профессионально-личностных требований к сотруднику органов внутренних дел, так как проблема формирования личности профессионала шире и сложнее, чем просто формирование профессиональных компетенций. Профессионально значимые качества личности начинают формироваться в процессе обучения вуза, и их основное ядро должно быть сформировано к моменту окончания высшего учебного заведения, поэтому существует потребность изучения и совершенствования педагогических условий развития профессионально значимых качеств личности курсантов МВД России.

Рассмотрим определение профессионально значимых качеств личности. Первым, кто ввел в научный оборот данный термин, был В.Д. Шадриков, анализирующий систему профессионально значимых качеств личности как личностные особенности субъекта труда, которые значимо влияют на результат и общую эффективность выполняемой профессиональной деятельности [14]. Сформированность системы таких качеств исследователь рассматривал как один из важнейших компонентов готовности к профессиональной деятельности в целом.

Проблема профессионально значимых качеств личности также активно рассматривалась в концепции А.А. Дергача, Л.Э. Орбана, которые под профессионально важными качествами личности рассматривали «компонент психики специалиста: психологические процессы, качества, состояния, образования, которые дают возможность ему воплотить в жизнь выбранную деятельность» [7, с. 65].

Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова рассматривают профессионально значимые качества личности как качества и черты, которые необходимы для выполнения той или иной деятельности [12].

Таким образом, профессионально важные качества рассматриваются в двух аспектах: как си-

стема качеств и как набор качеств личности, где второй подход является более упрощенным.

Наиболее подробная и полная теоретическая модель профессионально значимых качеств личности специалиста была представлена в работах Э.Ф. Зеера, который выделил три основных блока профессионально-важных качеств (рис. 1) [9].

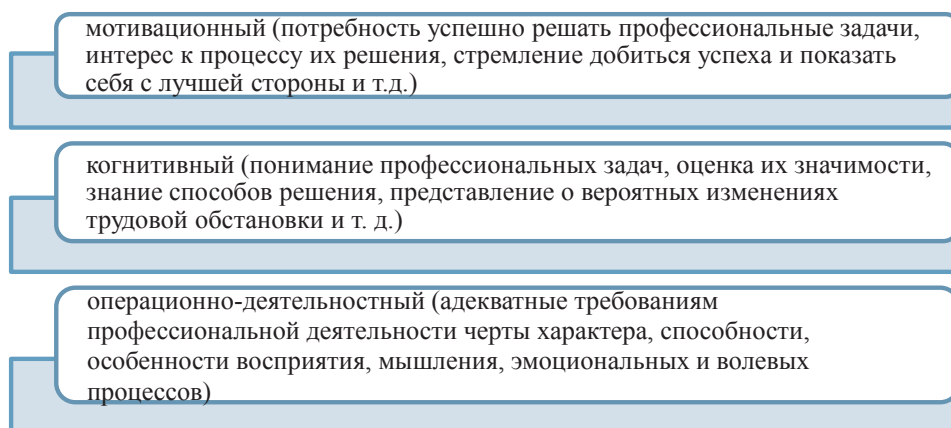


Рис. 1. Теоретическая модель профессионально значимых качеств личности профессионала Э.Ф. Зеера

При этом все существующие концепции профессионально значимых качеств не учитывают особенности и требования конкретных профессий, так как они могут значительно различаться между собой, исходя из специфики профессиональной деятельности, перечни важных качеств для конкретных профессий отображены в профессиограммах.

На основе анализа исследований, а также профессиограмм сотрудников МВД были определены наиболее общие профессионально-значимые качества личности, которые должны быть сформированы у курсантов вузов МВД:

- стрессоустойчивость и психическая устойчивость;
- профессиональная направленность на дело;
- высокий уровень мотивации охраны правопорядка и защиты прав, чести, достоинства граждан;
- честность и верность долгу;
- патриотизм;
- высокий уровень толерантности к неопределенности;
- дисциплинированность и ответственность;
- сформированный комплекс волевых качеств личности: целеустремленность, упорство, самообладание, выдержка [10; 13].

И.В. Большакова, рассматривая формирование профессионально важных качеств личности курсанта МВД, выделила следующие педагогические условия успешности данного процесса:

1) повышение уровня требований к педагогическому составу вузов МВД, где преподаватели должны обладать высоким уровнем мастерства, как педагогического, так и на уровне профессиональных компетенций, быть примером для курсантов в плане развития и воспитания их личности;

2) необходимо особое внимание уделить развитию субъектно-субъектных отношений в системе «курсант-преподаватель»;

3) важным условием формирования профессионально значимых качеств курсантов является уровень их учебно-профессиональной мотивации, которая является необходимым компонентом как для овладения профессиональными компетенциями сотрудника МВД, так и условием становления профессиональной идентичности будущего сотрудника;

4) особое место в процессе формирования профессионально значимых качеств личности курсантов занимает психолого-педагогическое сопровождение адаптации курсантов к условиям ведомственного вуза, особенно в критические моменты адаптации (2-й и 3-й семестры);

5) важным условием является совершенствование процесса профессионального отбора на этапе поступления в вуз [4].

Т.Н. Воронина, А.С. Лукьянов на основе анализа теоретических источников выделили ряд значимых, по их мнению, педагогических условий формирования профессионально значимых качеств курсантов: во-первых, авторы считают, что необходимо более детально проработать перечень самых значимых качеств и совершенствовать систему их диагностики у курсантов в период обучения в вузе; во-вторых, необходимо ужесточить профессиональный отбор уже на этапе поступления абитуриентов в вузы МВД; в-третьих, необходимо повысить уровень успешности прогнозирования результатов профессиональной подготовки в вузе; в-четвертых, необходимо совершенствовать систему психолого-педагогического сопровождения процесса обучения курсантов [5].

В.И. Еремченко, Е.А. Щуров рассматривают педагогические условия формирования профессионально важных качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России при реализации фасилитативного подхода к обучению. Ими было выделено два принципиально важных условия:

1. Развитие преподавателем-фасилитатором позитивной мотивации у курсантов в процессе формирования профессионально важных личностных качеств. Отмечается, что мотив – это важнейшая составляющая любой деятельности, и в данном случае является важным использование активных методов обучения, например, деловых и имитационных игр, создание ситуаций успеха для курсантов.

2. Способность преподавателя-фасилитатора к учету индивидуальных особенностей курсантов, где внимание заостряется на применении принципов личностно-ориентированного и дифференцированного обучения [8].

А.В. Башков рассматривает модель самовоспитания профессионально значимых качеств курсантов МВД, подчеркивая, что значимыми ее компонентами являются: мотивация профессионального развития, самопознание, развитие личностной рефлексии. Задачей вуза МВД выступает обеспечение процесса самовоспитания курсантов [3].

Исследователь Ю.А. Антонов выделил следующие педагогические условия совершенствования процесса развития личности будущего офицера МВД:

- профессиональная подготовка должна быть направлена на формирование и развитие личностного и творческого психологического резерва обучающихся и накопление ими опыта профессиональной деятельности в ходе выполнения практической деятельности;
- должны быть созданы условия для активизации самостоятельной учебно-практической деятельности;
- практико-теоретическая профессиональная подготовка должна осуществляться посредством внедрения индивидуального подхода, должны быть учтены психологические возрастные особенности учебной аудитории [2].

А.С. Андрианов считает, что эффективность развития личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел в процессе первоначальной подготовки в вузах МВД РФ обеспечивается реализацией организационно-педагогических условий:

- формирование прочной личностной мотивации будущих сотрудников к развитию своих личностно-профессиональных качеств; развитие личностно-активной позиции курсантов через внедрение индивидуальных образовательных листов;
- должно быть обеспечено учебно-методическое сопровождение процесса развития личностно-профессиональных качеств курсантов [2].

Исследователь Е.И. Мещерякова рассматривает формирование личности будущего сотрудника МВД в рамках полицейского традиционализма как «содержательную составляющую мировоззрения сотрудников органов внутренних дел, в которой отражаются целевые установки и ценностные детерминанты, сформированные на основе совокупного опыта социальной и профессиональной дея-

тельности, переданного предыдущими поколениями и используемого в организации и осуществлении профессиональной правоохранительной деятельности» [11, с. 378].

Е.И. Мещерякова в своем исследовании выделила три основных педагогических условия формирования личности будущего сотрудника внутренних дел в условиях полицейского традиционализма:

1) необходимо использовать комплекс технологий воспитания, которые будут направлены на изучение и освоение всего накопленного опыта деятельности сотрудников органов внутренних дел, где будет обеспечена преемственность данного опыта;

2) одним из важных направлений должно являться формирование и развитие тех качеств личности будущих работников охраны правопорядка, которые помогут им вести профессиональную деятельность, не прерывая традиций и опираясь на лучшие примеры исполнения морального и профессионального долга сотрудника МВД;

3) необходимо выявлять и изучать ценностные ориентации, мировоззрение, социальные и профессиональные установки курсантов, при необходимости корректировать их, опираясь на ценностное содержание деятельности сотрудника МВД, поскольку это содержание уже в достаточной мере сформировано за всю историю существования органов внутренних дел [11].

Д.А. Воронов в своем диссертационном исследовании выделил ряд социально-педагогических условий становления профессионально значимых качеств личности курсантов:

1) ценностно-смысловое содержание обучения должно быть реализовано в ходе боевой подготовки курсантов, боевая подготовка должна учитывать профессиональные знания, представления и установки;

б) в вузе МВД должна быть создана рефлексивно-образовательная среда, которая представляет собой «совокупность внешних и внутренних условий, способствует развитию ценностных и смысловых устремлений, реализации мотивов и норм, определяющих нравственные поступки курсантов» [6, с. 7].

Система ценностно-смысловой направленности формирования профессионально значимых качеств обучающихся в процессе подготовки должна включать: целевую установку, которая основана на оценивании того опыта, который приобретает курсантами в ходе боевой подготовки; формирование готовности принимать решения и регулировать свое поведение в соответствии с ценностным содержанием профессиональной деятельности и ее установками.

Данный процесс включает в себя три основных этапа:

- 1) формирование ценностно-смысловых представлений о деятельности сотрудников полиции;
- 2) развитие ценностно-смысловых ориентаций и их интериоризация курсантами;

3) формирование профессионального ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности, развитие на этой основе профессиональной идентичности сотрудника МВД [6].

Таким образом, нами были проанализированы различные педагогические условия развития профессионально значимых качеств личности курсантов МВД, представленные в различных исследованиях. На основе этого были сформулированы следующие педагогические условия, которые, по нашему мнению, являются важными для процесса развития профессионально значимых качеств курсантов МВД России:

- 1) развитие рефлексивного компонента личности курсанта в процессе активных методов обучения и практической деятельности;
- 2) развитие ценностного компонента Я-концепции курсанта через утверждение значимости личностных ценностей, гуманизацию и индивидуализацию обучения, а также личный пример педагогов;
- 3) повышение общего уровня культуры курсантов и формирование их профессиональной идентичности через введение общекультурного компонента образования, увеличение доли гуманитарных дисциплин.

Литература

1. Андрианов А.С. Развитие личностно-профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел в процессе первоначальной подготовки в вузах МВД РФ: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. Новосибирск, 2020. 206 с.
2. Антонов Ю.И. Педагогические условия развития личности будущего офицера в процессе практической подготовки: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2004. 200 с.
3. Башков А.В. Особенности воспитательной работы по повышению эффективности морально-психологической подготовки курсантов в вузах МВД России // Педагогические технологии в профессиональной подготовке педагога-воспитателя и социального педагога в условиях модернизации педагогического образования. Барнаул, 2003. С. 109–113.
4. Большакова И.В. Педагогические условия формирования профессионального долга будущих офицеров // Государственная служба. 2014. № 1 (87) С. 45–51.
5. Воронина Т.Н., Лукьянов А.С. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств у курсантов вузов МВД России // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25535> (дата обращения: 04.03.2023).
6. Воронов Д.А. Ценностно-смысловая направленность формирования профессионально-значимых качеств сотрудников полиции в образовательной организации МВД России: ав-

тореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. Армавир, 2020. 28 с.

7. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. М.: Изд-во Рос. акад. Гос. службы при Президенте РФ, 1995. 208 с.
8. Еремченко В.И., Щуров Е.А. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств личности курсантов образовательных организаций МВД России при реализации фасилитативного подхода к обучению // Вестник КРУ МВД России. 2017. № 3 (37). С. 183–186.
9. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. 116 с.
10. Караваев А.Ф., Крук В.М., Носс И.Н., Виноградов М.В. Проблемы личностно-профессиональной диагностики в профотборе кандидатов на службу в органы внутренних дел и оценки надежности сотрудника // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 3. С. 106–113.
11. Мещерякова Е.И. О педагогических условиях профессионального воспитания будущих специалистов в ведомственных образовательных организациях // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Воронеж, 2017. С. 377–382.
12. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2003. 354 с.
13. Психодиагностика и развитие психологических профессионально важных качеств сотрудников отдельных оперативных подразделений системы МВД России / под общ. ред. Г.С. Човдыровой. М., 2004. 176 с.
14. Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. М.: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017. 326 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONALITY TRAITS OF CADETS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Melnik V.P.

Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikot

This article is devoted to the consideration of pedagogical conditions for the development of professionally significant personality qualities of cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Approaches to the interpretation of the concept of "professionally significant personality qualities" are considered. A theoretical model of professionally important personality qualities based on the approach of E.F. Zeer is defined. Based on the analysis of theoretical studies and professionograms, a list of professionally significant personality qualities of cadets of the Ministry of Internal Affairs has been determined. The necessity of developing professionally significant personality qualities of cadets as future law enforcement officers is substantiated. The article analyzes the research devoted to the development of professionally significant personality qualities of cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia within the framework of the introduction of a facilitative approach, police traditionalism, value-semantic model of training, motivational and other approaches. The

author identifies and summarizes the main pedagogical conditions for the formation of these qualities in the process of studying at a departmental university, since professionally significant qualities are the basis of professionalism and provide professional adaptation and efficiency of performing tasks of professional activity in the field of protection and law enforcement. A number of own pedagogical conditions for the development of professionally significant personality qualities of cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia are proposed.

Keywords: cadets, internal affairs bodies, an employee of internal affairs bodies, professionally significant personality qualities, pedagogical conditions, universities of the Ministry of Internal Affairs.

References

1. Andrianov A.S. Development of personal and professional qualities of employees of internal affairs bodies in the process of initial training at universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation: diss. candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Novosibirsk, 2020. 206 p.
2. Antonov Yu.I. Pedagogical conditions for the development of the personality of a future officer in the process of practical training: dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Saratov, 2004. 200 p.
3. Bashkov A.V. Features of educational work to improve the effectiveness of moral and psychological training of cadets in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Pedagogical technologies in the professional training of a teacher-educator and a social pedagogue in the conditions of modernization of pedagogical education. Barnaul, 2003. pp. 109–113.
4. Bolshakova I.V. Pedagogical conditions for the formation of professional duty of future officers // State Service. 2014. No. 1 (87) pp. 45–51.
5. Voronina T.N., Lukyanov A.S. Pedagogical conditions for the formation of professionally important qualities in cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Modern problems of science and education. 2016. No. 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25535> (date of appeal: 04.03.2023).
6. Voronov D.A. Value-semantic orientation of the formation of professionally significant qualities of police officers in the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia: autoref. diss. Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. Ar-mavir, 2020. 28 p.
7. Derkach A.A., Orban L.E. Acmeological foundations of the formation of psychological and professional maturity of personality. Moscow: Publishing House of the Russian Academy of State Service under the President of the Russian Federation, 1995. 208 p.
8. Eremchenko V.I., Shchurov E.A. Pedagogical conditions for the formation of professionally important personality qualities of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the implementation of a facilitative approach to learning // Bulletin of the KRU of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2017. No.3 (37). pp. 183–186.
9. Zeer E.F. Professional formation of the personality of an engineer-teacher. Sverdlovsk: Ural Publishing House. un-ta, 1988. 116 p.
10. Karavaev A.F., Kruk V.M., Noss I.N., Vinogradov M.V. Problems of personal and professional diagnostics in the professional selection of candidates for service in the internal affairs bodies and employee reliability assessment // Psychopedagogy in law enforcement agencies. 2015. No. 3. pp. 106–113.
11. Meshcheryakova E.I. About pedagogical conditions of professional education of future specialists in departmental educational organizations // Personal and professional development of a future specialist. Voronezh, 2017. pp. 377–382.
12. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E. Yu. Psychology of labor and human dignity. M.: Academy, 2003. 354 p.
13. Psychodiagnostics and development of psychological professionally important qualities of employees of individual operational units of the Ministry of Internal Affairs of Russia / under the general ed. G.S. Chovdyrova. M., 2004. 176 p.
14. Shadrnikov V.D. Systemogenesis of activity. Game. Teaching. Work: monograph: in 4 volumes. M.: Publishing house of RAO; Yaroslavl: YarGU, 2017. 326 p.

Организация подготовки преподавателей-лингвистов к использованию мультимодальных технологий на уровне среднего профессионального образования

Тарзуманова Иннара Фаиковна,

доктор философии по филологии, доцент, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, АНОВО «Московский международный университет»
E-mail: i.tarzumanova@mmu.ru

Копачева Александра Романовна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, АНОВО «Московский международный университет»
E-mail: a.kopacheva@mmu.ru

Бельская Татьяна Игоревна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, АНОВО «Московский международный университет»
E-mail: t.belskaya@mmu.ru

Анализ существующей подготовки будущих преподавателей-лингвистов показал, что одним из ее недостатков является то, что процесс становления будущего преподавателя иностранных языков не моделирует профессионально-ориентированные аспекты педагогической деятельности по использованию мультимодальных технологий на уровне среднего профессионального образования, который направлен на подготовку специалистов-практиков и работников среднего звена для конкретных отраслей экономики. Цель исследования заключается в изучении процесса организации подготовки преподавателей-лингвистов к использованию мультимодальных технологий на уровне среднего профессионального образования. В исследовании использованы универсальные и эмпирические методы научного познания. В итоге установлено, что применение предложенного комплекса рекомендаций по организации подготовки преподавателей-лингвистов к использованию мультимодальных технологий на уровне среднего профессионального образования способствует развитию профессионально-ориентированного компонента будущей педагогической деятельности при формировании лингводидактической компетенции студентов в высших учебных заведениях. Полученные результаты могут быть использованы в педагогических исследованиях по проблемам подготовки учителей иностранных языков.

Ключевые слова: подготовка преподавателей-лингвистов, мультимодальные технологии, уровень среднего профессионального образования, лингводидактическая компетенция, электронные образовательные ресурсы, профессионально-ориентированный компонент будущей педагогической деятельности.

Введение

В эпоху цифровизации высшего образования выдвигаются новые требования к профессиональной подготовке преподавателей-лингвистов и их личностным качествам, определяющим профессиональные характеристики и интеллектуальное совершенствование. Именно эта ситуация диктует новые требования к подготовке преподавателя-лингвиста, что обуславливает актуальность темы статьи. Системообразующим фактором профессиональной подготовки преподавателя-лингвиста является его методическое мастерство, основанное на знаниях, умениях и навыках, обеспечивающих лингводидактическую компетенцию для реализации профессионально-ориентированного компонента будущей педагогической деятельности преподавателя-лингвиста. К сожалению, следует констатировать, что сейчас часто отсутствует система подготовки будущих преподавателей-лингвистов к осуществлению педагогической деятельности с использованием мультимодальных технологий на уровне среднего профессионального образования, что также подтверждает актуальность нашего исследования. Под мультимодальными технологиями в статье мы будем понимать инструменты цифровизации, функции и инновационные стратегии в обучении преподавателей-лингвистов в вузе. Лингводидактическая компетенция преподавателей-лингвистов рассматривается в исследовании как совокупность лингвистического, педагогического и технологического компонентов. Технологический компонент профессиональной подготовки преподавателей-лингвистов включает систему знаний, норм, ценностей и дидактические возможности к использованию мультимодальных технологий на уровне среднего профессионального образования. По итогам исследования необходимо решить противоречие между насущной необходимостью формирования у студентов-лингвистов лингводидактической компетенции, позволяющей использовать профессионально-ориентированный компонент в будущей педагогической деятельности с одной стороны, и отсутствием новых условий для этого, – с другой.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования

В исследовании процесса организации подготовки преподавателей-лингвистов к использованию мультимодальных технологий на уровне среднего

профессионального образования в рамках статьи, мы использовали российские источники. Например, в работе О.В. Витченко исследована интегративно-креативная модель формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя [1, с. 73–78]. Л.П. Владимировой проанализировано дистанционное обучение иностранным языкам, где обозначены ключевые методы и приемы работы с образовательными платформами [2, с. 78]. В монографии М.Б. Ганачевской представлен современный подход к моделированию профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов [3, с. 112]. Интересен учебник М.О. Гузиковой и П.Ю. Фофановой по основам теории межкультурной коммуникации [4, с. 124]. Важным представляется учебное пособие Я.М. Колкер, Е.С. Устиновой и Т.М. Еналиевой по практической методике обучения иностранному языку, где описаны интерактивные приемы работы в дистанционном образовании [5, с. 264]. В базовом курсе лекций Е.Н. Солововой рассматриваются теоретические и практические положения методики обучения иностранным языкам [6, с. 184]. Л.В. Сычевой обозначен инновационный подход к повышению профессиональной квалификации лингвиста-преподавателя в рамках требований общеевропейских компетенций [7, с. 192]. С.Н. Татарничева интерпретирует методическую компетенцию учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов [8, с. 319]. А.Е. Ткачевой описано технологическое обеспечение автономности учебной деятельности в профессиональной подготовке преподавателя-лингвиста [9, с. 196]. Подготовка преподавателей-лингвистов к инновационной деятельности в рамках формирования лингводидактической компетенции с точки зрения технологического аспекта описана в исследовании Я.В. Шульги [10, с. 180].

Изучение вышеуказанных литературных источников позволило выявить и установить ключевые понятия и определения исследования в статье.

Материалы и методы

Опытной базой исследования стала кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации АНОВО «Московский международный университет» (далее АНОВО «ММУ») (г. Москва), всего в исследовании приняло участие более 100 студентов, оно проводилось в три этапа (поисковый, опытное обучение, итоговый).

По результатам исследования было установлено, что организация подготовки преподавателей-лингвистов к использованию мультимодальных технологий на уровне среднего профессионального образования (СПО) может включать профессионально-ориентированный компонент будущей педагогической деятельности при формировании лингводидактической компетенции студентов из следующих составляющих:

– персонализированное образование, рассматривающее внедрение мультимодальных технологий для адаптации учебного опыта буду-

щих преподавателей-лингвистов в системе СПО на основе их потребностей;

- мультимедийные и цифровые образовательные ресурсы (искусственный интеллект, системы управления обучением, мобильные приложения для специалистов-практиков и работников среднего звена для конкретных отраслей экономики, виртуальная реальность, классные технологии);
- прикладные исследования, проводимые в контексте подготовки преподавателей-лингвистов к использованию мультимодальных технологий на уровне СПО, где предполагается проведение учебно-методических мероприятий совместно с образовательными учреждениями СПО (профессионально-ориентированные проекты, квесты, вебинары на иностранных языках и др.);
- модификация дидактических инструментов, адаптивных учебных материалов по иностранным языкам для специалистов среднего звена и методов их оценки;
- блок изучения форм и методов цифрового обучения иностранным языкам в системе СПО, точных подходов к обучению иностранным языкам и методам оценки специалистов-практиков и работников среднего звена для конкретных отраслей экономики.

При этом профессионально-ориентированный компонент будущей педагогической деятельности при формировании лингводидактической компетенции будущих преподавателей-лингвистов предполагает: овладение средствами, позволяющими создавать учебно-методический продукт, объединяющий в себе как статическую, так и динамическую учебную информацию, овладение умениями и навыками использования электронных образовательных ресурсов и «облачных» сервисов. Подчеркнем, что при проведении аудиторных занятий по иностранным языкам с использованием мультимодальных технологий на уровне СПО потенциал в области визуализации учебной информации с помощью новых информационных технологий заключается в: разработке серий тематических слайдов, которые дают возможность быстрого их корректирования в случае необходимости; использовании эффектов анимации, позволяющих оживить процесс обучения иностранным языкам; возможности воспроизведения аутентичных видео- и аудиоучебных материалов для специалистов-практиков и работников среднего звена для конкретных отраслей экономики; создании интерактивных учебных материалов по иностранным языкам, гипертекстов на иностранных языках. Например, в ходе опытного обучения, в АНОВО «ММУ», студентам, обучающимся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» было предложено сгенерировать короткие профессионально-ориентированные тексты для обучения английскому языку студентов технических колледжей и техникумов, используя нейросеть GPT. В итоге были получены тексты, имею-

щие актуальное содержание для будущих специалистов среднего звена, которые возможно применять для чтения и перевода:

Measuring programming language popularity. Programming language and List of programming languages. Computer programming. Computer multitasking.

Computer program and Computer programming.

Additive Manufacturing Technologies. Additive Manufacturing Technologies: Cons.

Blockchain. History. Public blockchains, private blockchains, consortium blockchains and hybrid blockchains. Throwaway prototyping.

Alpha Unmanned Systems selected for the Inmarsat unmanned aerial vehicle (UAV) Pop-Up Lab.

Важно научить будущих преподавателей-лингвистов применять преимущества мультимодального обучения иностранным языкам: наглядность представления профессионально-ориентированного материала; своевременная обратная связь, представляющая собой мониторинг качества усвоения студентами учебной дисциплины «Иностранный язык» при обучении в системе СПО; индивидуальный подход, который позволяет самостоятельно выбирать уровень сложности материала, последовательности выполнения коммуникативных заданий; актуальное содержание и цифровая форма подачи аутентичного профессионально-ориентированного материала, повышающие познавательный интерес у студентов техникумов и колледжей.

Заключение

В результате исследования процесса организации подготовки преподавателей-лингвистов к использованию мультимодальных технологий на уровне среднего профессионального образования получены определенные выводы: перспективность применения мультимодальных технологий на уровне СПО в обучении самих студентов-лингвистов в рамках изучения иностранных языков; значимость формирования теоретической модели реализации будущей профессиональной деятельности преподавателя-лингвиста по внедрению мультимодальных технологий в учебный процесс на уровне СПО; обязательность применения квазипреподавания для практической апробации профессионально-ориентированного компонента в будущей педагогической деятельности преподавателя-лингвиста с использованием мультимодальных технологий на уровне СПО; обеспечение единства педагогической, практики и исследовательской подготовки студентов-лингвистов. Эффективность предложенной системы рекомендаций по организации подготовки преподавателей-лингвистов к использованию мультимодальных технологий на уровне среднего профессионального образования основана на: увеличении мотивации по применению мультимодальных технологий на уровне СПО в учебном процессе по иностранным языкам в техникумах и колледжах; важности применения профессионально-ориентированного

компонента будущей педагогической деятельности при формировании лингводидактической компетенции преподавателя-лингвиста; повышении уровня практической готовности к профессиональной деятельности с применением мультимодальных технологий на уровне СПО. Обозначенная выше эффективность обеспечивается посредством формирования лингводидактической компетенции будущих преподавателей-лингвистов на основе реализации профессионально-ориентированного компонента их будущей педагогической деятельности в системе СПО.

Литература

1. Витченко, О.В. Интегративно-креативная модель формирования информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя / О.В. Витченко // Образование. Наука. Инновации. – 2010. – № 4. – С. 73–78.
2. Владимирова Л.П. Дистанционное обучение иностранным языкам /Л.П. Владимирова/. – Германия: Издательство «LAP Lambert Academic Publishing», 2017. – 78 с.
3. Ганачевская, М.Б. Современный подход к моделированию профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов: монография / М.Б. Ганачевская. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2016. – 112 с.
4. Гузикова, М. О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие / М.О. Гузикова, П.Ю. Фофанова. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет, ЭБС АСВ, 2015. – 124 с.
5. Колкер Я.М., Устинова, Е.С., Еналиева, Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учебное пособие для студ. филол. фак, высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. /Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 264 с.
6. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранного языка: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей, 4-е издание / Е.Н. Соловова. – Москва: Издательство «Просвещение», 2006. –184 с.
7. Сычева, Л.В. Инновационный подход к повышению профессиональной квалификации лингвиста-преподавателя в рамках требований общеевропейских компетенций: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. на соискание ученой степени пед. наук /Л.В. Сычева. – Майкоп, 2004. – 192 с.
8. Татарничева, С.Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. на соискание ученой

степени пед. наук /С.Н. Татарничева. – Тольятти, 2003. – 319 с.

9. Ткачева, А.Е. Технологическое обеспечение автономности учебной деятельности в профессиональной подготовке преподавателя-лингвиста: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. на соискание ученой степени пед. наук /А.Е. Ткачева. – Ставрополь, 2005. – 196 с.
10. Шульга, Я.В. Подготовка преподавателей-лингвистов к инновационной деятельности в рамках формирования лингводидактической компетенции: технологический аспект: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. на соискание ученой степени пед. наук /Я.В. Шульга. – Ставрополь, 2006. – 180 с.

ORGANIZATION OF TRAINING OF TEACHERS-LINGUISTS FOR THE USE OF MULTIMODAL TECHNOLOGIES AT THE LEVEL OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Tarzmanova I.F., Kopacheva A.R., Belskaya T.I.
Moscow International University

An analysis of the existing training of future teachers-linguists showed that one of its shortcomings is that the process of becoming a future teacher of foreign languages does not model professionally oriented aspects of pedagogical activity on the use of multimodal technologies at the level of secondary vocational education, which is aimed at training specialists-practitioners and mid-level workers for specific sectors of the economy. The purpose of the study is to study the process of organizing the training of teachers-linguists for the use of multimodal technologies at the level of secondary vocational education contributes to the development of a professionally oriented component of future pedagogical activity in the formation of linguodidactic competence of students in higher educational institutions. The results obtained can be used in pedagogical research on the problems of training teachers of foreign languages.

Keywords: training of teachers-linguists, multimodal technologies, level of secondary vocational education, linguodidactic com-

petence, electronic educational resources, professionally oriented component of future pedagogical activity.

References

1. Vitchenko, O.V. Integrative-creative model of formation of information and communication competence of the future teacher / O.V. Vitchenko// Education. The science. Innovation. – 2010. – No. 4. – pp. 73–78.
2. Vladimirova L.P. Distance learning of foreign languages /L.P. Vladimirova/. – Germany: Publishing house “LAP Lambert Academic Publishing”, 2017. – 78 p.
3. Ganachevskaya, M.B. Modern approach to modeling professionally-oriented foreign language training of students: monograph / M.B. Ganachevskaya. – Kazan: Kazan National Research Technological University, 2016. – 112 p.
4. Guzikova, M. O., Fofanova P. Yu. Fundamentals of the theory of intercultural communication: textbook / M.O. Guzikova, P. Yu. Fofanova. – Yekaterinburg: Ural Federal University, EBS DIA, 2015. – 124 p.
5. Kolker Ya.M., Ustinova, E.S., Enalieva, T.M. Practical methods of teaching a foreign language: a textbook for students. philol. fac, higher. ped. studies. establishments. 2nd ed., ster. /Ya.M. Kolker, E.S. Ustinova, T.M. Enalieva. – M.: Publishing Center “Academy”, 2004. – 264 p.
6. Solovova, E.N. Methods of teaching a foreign language: a basic course of lectures: a manual for students of pedagogical universities and teachers, 4th edition / E.N. Solovova. – Moscow: Publishing house “Enlightenment”, 2006. –184 p.
7. Sycheva, L.V. An innovative approach to improving the professional qualifications of a linguist-teacher within the framework of the requirements of pan-European competencies: specialty 13.00.08 “Theory and methodology of vocational education”: dis. for the degree of pedagogical sciences / L.V. Sycheva. – Maykop, 2004. – 192 p.
8. Tatarnitseva, S.N. Methodical competence of a teacher and its formation in the process of independent work of students: specialty 13.00.08 “Theory and methodology of vocational education”: dis. for the degree of pedagogical sciences / S.N. Tatarnitseva. – Tolyatti, 2003. – 319 p.
9. Tkacheva, A.E. Technological support of the autonomy of educational activity in the professional training of a linguist teacher: specialty 13.00.08 “Theory and methodology of vocational education”: dis. for the degree of pedagogical sciences / A.E. Tkacheva. – Stavropol, 2005. – 196 p.
10. Shulga, Ya.V. Preparation of teachers-linguists for innovative activities within the framework of the formation of linguodidactic competence: technological aspect: specialty 13.00.08 “Theory and methodology of vocational education”: dis. for the degree of pedagogical sciences / Ya.V. Shulga. – Stavropol, 2006. – 180 p.

Фоминых Наталия Юрьевна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков № 1 Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова
E-mail: Fominyh.NY@rea.ru

Бубенчикова Анастасия Вадимовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1 Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова
E-mail: Bubenchikova.AV@rea.ru

Статья посвящена одному из актуальных вопросов философии – пониманию, которое рассматривается авторами в одном из многообразия возможных образовательных контекстов. С учетом многоликости изучаемого понятия авторами проанализированы значения термина «понимание» в рамках герменевтического подхода, а также трактования различными науками, охарактеризована противоречивая сущность понимания, выражающаяся одновременно в открытости и ограниченности понимания за счет встраивания нового знания в систему имеющегося знания и соотнесения с уже существующим опытом индивида. Выявлены специфические черты понимания для образования (соотнесение, согласование, увязка полученных знаний с имеющимся у индивида опытом и сформированной к моменту приобретения нового знания картиной мира; понимание области и причин непонимания; самопонимание, понимание своих сильных и слабых сторон, самосознание; взаимопонимание, эмпатия, необходимые для работы в команде), обоснованы показатели и охарактеризованы уровни (уровень непонимания, недопонимания, индуктивного понимания, полного осознанного понимания и внутреннего понимания) диагностики понимания учебного материала.

Ключевые слова: понимание, понимание в образовании, понимание и объяснение, диагностика понимания учебного материала.

В стремительно меняющемся мире проблема понимания для человечества выходит на первый план, поскольку с повсеместным использованием Интернета люди получили неограниченный доступ ко всевозможным видам и бесконечным объемам информации, при этом индивиду необходимо не просто умение найти необходимую информацию, но и встроить ее (информацию) в систему собственных понятий и смыслов. Кроме того, в условиях динамично обновляющегося знания этот процесс практически непрерывный, подразумевающий постоянное обновление системы знаний индивида на основе понимания. Соответственно, целью данной статьи является рассмотрение ряда аспектов изучения явления «понимание» в образовании.

Проведение современного научного исследования практически невозможно без использования терминологического метода, предполагающего всесторонний анализ изучаемого понятия. Таким образом, рассмотрим сущность и структуру термина «понимание» (understanding, comprehension – англ., причем следует отметить, что comprehension verstehen – нем., comprehension – франц.). Прежде всего, проанализируем серию родственных понятий. Так, словарь синонимов русского языка приводит такой синонимический ряд: понимание – смысл, мнение, знание, восприятие, познание, оценка, рассуждение (всего 134 синонима, приводит лишь наиболее значительные и частотные). Лингвистический анализ рассматриваемого термина также засвидетельствовал, что глагол «понимать» (to understand) в Оксфордском словаре имеет более 30 значений. Что касается Толкового словаря русского языка, то лингвисты разделяют «понимание» на три значительных семантических блока:

- «понимание» в значении «знание» (осознать смысл, уразуметь сущность, владеть языком, постигать, уяснять);
- «понимание» в значении «эмпатия», сопереживание;
- «понимание» в значении «интерпретация» (толковать, трактовать, подразумевать, расценивать, оценивать).

Результаты лингвистического анализа и такой обширный синонимический ряд отражает многогранность (многоликость) изучаемого понятия, поэтому считаем необходимым проанализировать сущность термина «понимание» в различных науках.

Сугубо в философском смысле, понимание – это воссоздание смысла бытия (В.Е. Бакеева) [1]. Традиционно проблему понимания принято рассматривать в рамках герменевтического подхода

(У.В. Сидорова, В.П. Филатов) [11; 12]. Исторически в герменевтических традициях понимание толковалось как искусство перевода, трактования текста, обнаружение смысла в процессе грамматической и психологической интерпретации текста. В таблице 1 нами приведен анализ различных подходов к трактованию изучаемого понятия на основе герменевтического подхода.

Таблица 1. Трактование понятия «понимание» различными авторами в рамках герменевтического подхода

№	Сущность понятия «понимание»	Автор
1	обнаружение смысла текста в процессе его (текста) грамматической и психологической интерпретации	Ф. Шлейермахер
2	понимание через исследование, как противопоставление естественно-научному каузальному объяснению	И. Дройзен
3	адекватный способ осмысления действительности и воссоздания жизненных и смысловых целостностей гуманитария	В. Дильтей
4	понимающее бытие; понимание как метод познания; наличие «пред-понимания», обусловленного расположением индивида в мире до начала процесса познания мира, т.е. понимания	М. Хайдеггер
5	историческое понимание, трактовка исторических текстов; важность знания традиций для понимания; пред-рассудки = пред-понимание	Г.Г. Гадамер
6	понимание с точки зрения теории диалогизма, понимание во всех видах диалогов индивида: в быту, с книгой, картиной, между эпохами и культурами, с самим собой	М.М. Бахтин
7	отождествление и трактование взаимосвязи/взаимозависимости терминов «понимание» и «объяснение»; лучшее понимание появляется только после хорошего объяснения	П. Рикёр
8	труд в различных областях препятствует пониманию полной картины мира, отсюда – ограниченность понимания; тавтология – инструмент мгновенного схватывания мысли и, как следствие, понимания	В.В. Розанов

Как видно из Таблицы 1, сегодняшнее трактование термина «понимание» далеко вышло за рамки герменевтики, поскольку, даже при самом широком трактовании изучаемого термина и самого явления понимания, его современное значение является неотъемлемой частью всех сфер жизнедеятельности человечества. Соответственно, перейдем к рассмотрению значения изучаемого понятия в различных науках.

Так, наиболее общим значением термина «понимание» является его психологическое трактование: психический процесс размышления, обдумывания или воображения (по определению Оксфордского толкового словаря по психологии)

[5]. При этом в психологии также существует более специальное определение: психический процесс формирования понятия, а также «понимание» в психологии – это внутреннее отношение к чему-либо.

Психологическое знание подчеркивает индивидуально-личностный характер понимания, поскольку выбор объектов понимания и последующий познавательный процесс зависят от мотивационной направленности субъекта.

В психологии понимания выделяются семь основных научных подходов к изучению понимания: методологический, когнитивный, логический, семантический, лингвистический, коммуникативный и психологический (В.В. Знаков) [2].

Говоря о значении понимания в физике, все авторы сходятся в необходимости обладать сведениями или знаниями, в соотнесении с которыми произойдет понимание того или иного физического явления (М.Б. Челноков) [13]. При этом все авторы описывают определенные ограничения понимания физических явлений или данных экспериментальных исследований, что говорит об ограниченности понимания полной физической картины мира.

В истории понимание строится на определенной общности и некотором подобии людей, кроме того, обычно индивид понимает то, что соответствует имеющимся у него представлениям и отвечает внутренним установкам. Иными словами, в истории «понимать» означает принимать, уметь объяснить, найти закономерности и личностный смысл в историческом ходе событий.

Таким образом, термин «понимание» имеет значительные различия в уровнях обобщенности в различных науках, однако при этом можно выделить общие черты:

- поскольку понимание подразумевает интерпретацию, то оно (понимание) всегда имеет открытый и незавершенный характер;
- ограниченность, предельность понимания: не все поддается пониманию, понимание возможно только до определенных границ, пределов; кроме того, существуют определенные градации понимания (понимание с той или иной степенью).

Как следует из вышесказанного, кроме многогранности и многозначности термин «понимание» является еще и достаточно противоречивым. Это противоречие выражается, с одной стороны, в открытости, с другой – в ограниченности. Еще одно противоречие, присущее пониманию, заключается в том, что понимание подразумевает выход за пределы непонимания.

Вслед за В.В. Розановым [9], использовавшим тавтологию для мгновенного схватывания мысли, считаем приведенные выше размышления достаточно важными для понимания «понимания» в образовании, о чем пойдет речь далее.

Понимание в образовании следует рассматривать как один из основополагающих компонентов познания, причем, понимание в образовании связано не только с получением нового знания, но яв-

ляется более процедурой осмысления, действия со знанием, включения знания в контекст имеющегося опыта, соотнесения полученного нового знания с имеющейся у индивида картиной мира и с уже сформированной системой знаний, что и объясняет противоречивость (одновременно открытость и ограниченность) понимания. При этом в процессе означенного соотнесения (опять же на основе использования тавтологии В.В. Розанова [9]) происходит понимание границ понимания и, как следствие, понимание области непонимания: что еще неизвестно индивиду об объекте понимания, выявление значимых и малозначимых для индивида частей объекта понимания. То есть можно утверждать, что в образовании понимание является не целью, а средством, поскольку с его (понимания) помощью происходит смыслообразование, приписывание смысла знанию, полученному в процессе познания.

Как уже отмечалось выше, одним из лексических значений понимания является эмпатия, сопереживание, ощущение общности. В этом смысле проблема понимания также является достаточно значимой для образования. Одной из универсальных компетенций современного выпускника вуза является умение работать в команде и лидерство, подразумевающее способность осуществления взаимодействия и реализации своей роли в команде. Безусловно, для формирования этой компетенции индивид сопереживает, понимает настроение каждого члена команды, при этом обладает также и самопониманием, то есть осознает свои сильные и слабые стороны, особенности характера и темперамента, понимает и принимает свою роль в команде. При этом именно самопонимание позволяет индивиду понять причины своего непонимания, описанного в предыдущем абзаце.

Итак, понимание в образовании является одним из базовых понятий, представляет собой переход от разрозненно воспринимаемых фактов и явлений к их причинно-следственному объяснению, осмыслению закономерностей и должно рассматриваться в таких аспектах:

- соотнесение, согласование, увязка полученных знаний с имеющимся у индивида опытом и сформированной к моменту приобретения нового знания картиной мира;
- понимание области и причин непонимания;
- самопонимание, понимание своих сильных и слабых сторон, самосознание;
- взаимопонимание, эмпатия, необходимые для работы в команде.

Зачастую понимание в образовании сводится к пониманию учебного материала (О.Г. Князева, Г.М. Серегин) [3; 10], чем, безусловно, характеризуется качество образования. Процесс понимания учебного материала (безусловно, не только учебного) подразумевает целый ряд преобразований исходного знания: раскрытие связей между отдельными элементами знания, встраивание в систему имеющегося опыта индивида, объяснение отношений различных элементов разрозненного знания

на основе имеющегося опыта до момента представления (умозаключения) в виде связанного целого. Тем самым происходит расширение системы знания/опыта индивида за счет не просто приобретенного знания, но постепенного воссоздания целостности объекта/явления, что и есть понимание. Безусловно, данное расширение и воссоздаваемая целостность может характеризоваться различным уровнем полноты и отчетливости, тем самым определяя степень/уровень понимания. За счет такого свойства понимания, как ограниченность (описано выше), расширения и воссоздания целостности может не произойти по причине рассогласования полученного знания с системой знания и опыта индивида. Однако, именно на этом этапе, в момент противоречия нового и имеющегося знания, у человека появляются вопросы и проблемы, требующие решения и получения нового знания (самопонимание, понимание области и причин непонимания). Обобщение знания, включение его в систему собственного знания и опыта (иногда с необходимым дополнительным расширением этой системы) позволяет индивиду подняться на следующий и следующий уровень понимания. Таким образом, понимание напрямую зависит от активной познавательной деятельности индивида.

Проблема диагностирования уровней понимания требует серьезного внимания со стороны педагогической науки и образовательной практики. На основе собственных наблюдений, с учетом вышеизложенного и изучения работ вышеуказанных авторов, нами были определены уровни понимания учебного материала и, соответственно, критерии определения уровня понимания учебного материала для любой изучаемой дисциплины.

К таким критериям нами отнесены:

- *осознание* связей между понятиями и терминами изучаемой дисциплины (темы, раздела), взаимосвязей отдельных тем и разделов изучаемой дисциплины, их (связей) мысленное воссоздание, обобщение и *объяснение*;
- умение *объяснить* суть полученного знания с точки зрения имеющихся сведений о дисциплине (теме, разделе), сделать самостоятельное суждение, вывод, умозаключение, увидеть закономерности;
- умение *объяснить*, обосновать этапы выполнения задания, выбрать рациональный способ решения/выполнения;
- владение умением *осознанного* самостоятельного получения недостающего для выполнения задания знания;
- *осознание* сферы практического применения полученного знания на основе встраивания в уже имеющуюся систему знаний (индивид самостоятельно может принять решение, когда, как и с какой целью можно использовать полученное знание).

Как следует из вышеперечисленных критериев, основной их характеристикой является осознанность – личностная, индивидуальная для каждого (некоторые авторы используют термин «при-

своение знаний»: О.Г. Князева [3]; Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева, А.К. Колесова [4]) и объяснение – самостоятельное, прежде всего, для себя самого. Таким образом, для понимания учебного материала (безусловно, не только учебного) необходимым условием является умение саморегуляции познавательных процессов.

Таблица 2. Характеристика уровней понимания учебного материала

№	Уровень	Характеристика
1	Непонимания	невозможность встраивания/соотнесения нового знания с имеющейся системой знания и опыта индивида; новое знание содержит информацию, которую индивид не может объяснить на основе имеющегося опыта; не может связать термины и понятия дисциплины (темы, раздела), не видит взаимосвязи отдельных тем и разделов дисциплины.
2	Недопонимания (узнавания, поверхностного понимания)	частичное встраивание/соотнесение нового знания с имеющейся системой знания и опыта индивида; обучающийся осознает связи терминов дисциплины, но не может полностью воссоздать целостную картину изучаемого объекта/явления.
3	Индуктивного понимания (воспроизводительного)	обучающийся соотносит отдельные темы/разделы дисциплины, воссоздает недостаточно целостную картину изучаемого объекта/явления и не может объяснить этапы выполнения задания на основе нового полученного знания.
4	Полного понимания (осознанного)	обучающийся полностью воссоздает целостность изучаемого объекта/явления, может объяснить его (объекта/явления) сущность на основе имеющейся системы знания/опыта, применяет новое знание для решения/выполнения задания, но самостоятельно не принимает решения о том, что, когда и в каком объеме из собственной расширенной системы знания/опыта применить для выполнения разнообразных заданий, поскольку не владеет умением определения области и причин своего непонимания.
5	Внутреннего понимания	наивысший уровень осознанности и понимания, воссоздания полной целостности изучаемого явления/объекта/темы/раздела/дисциплины; умение применять собственную расширенную систему знания/опыта осознанно на основе принятия решения о том, когда, что, в каком объеме необходимо использовать, умение объяснить взаимосвязи и свой выбор того или иного знания для выполнения задания, постоянная готовность расширения системы знания/опыта на основе осознания своих причин непонимания и границ понимания.

Также нами охарактеризованы уровни понимания учебного материала, к которым отнесены: уровень непонимания, недопонимания, индуктивного понимания, полного осознанного понимания и внутреннего понимания. Краткая характеристика означенных уровней представлена в Таблице 2.

Как видно из Таблицы 2, переход с одного уровня понимания учебного материала на следующие возможен при правильной саморегуляции и активной познавательной деятельности. При этом, учитывая противоречивые свойства понимания – ограниченность и открытость – на самом высоком уровне понимания индивиду остаётся поле для самосовершенствования, совершения новых открытий, как для себя самого, так и для человечества в целом.

Таким образом, философская проблема понимания в образовании еще раз актуализирует для педагогов всего мира вопросы самообразования, активной познавательной позиции индивида и воспитания необходимых для этого качеств обучающихся.

Однако, данное мини-исследование не исчерпывает всех аспектов достаточно важной затронутой проблемы многоликого понятия «понимание», напротив, открывает такие направления научных изысканий для педагогов и психологов, как взаимосвязь понимания и длительной памяти; разработка разнообразных методик (как предметных, так и надпредметных) формирования понимания, моделей самопонимания и т.д.

Литература

1. Бакеева Е.В. Понимание как воссоздание смысла бытия: апофатический путь: дисс. ... д-ра филос. наук: 09.00.01 / Бакеева Елена Васильевна. – Екатеринбург, 2005–207 с.
2. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
3. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. – М.: Вече, АСТ, 2002.
4. Князева О.Г. Формирование понимания учебного материала // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 3; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=348> (дата обращения: 13.03.2023)
5. Леванова Е.А., Пушкарева Т.В., Колесова А.К. Присвоение профессионально-ориентированных знаний студентами как результат профессиональной подготовки специалиста // Вестник ВГТУ. 2012. № 10–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prisvoenie-professionalno-orientirovannyh-znaniy-studentami-kak-rezultat-professionalnoy-podgotovki-spetsialista> (дата обращения: 14.03.2023).
6. Петренко Н.А. Понимание: история и современность // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология,

юриспруденция, политология, культурология. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-istoriya-i-sovremennost> (дата обращения: 13.03.2023).

7. Полный словарь синонимов русского языка // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://словарь-синонимов.рф> (дата обращения: 12.03.2023).
8. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
9. Розанов В.В. О понимании // Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки как цельного знания. СПб.: Наука, 1994. – 830 с.
10. Серегин Г.М. Диагностика уровней понимания учебного материала // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-urovney-ponimaniya-uchebnogo-materiala> (дата обращения: 13.03.2023).
11. Сидорова У.В. Понимание как герменевтический феномен в философии Х.Г. Гадамера // Вестник ЮУрГУ. – 2010. – № 8 (184). – С. 141–144.
12. Филатов В.П. Понимание в герменевтике и за ее пределами // Epistemology & Philosophy of Science. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-v-germenevtike-i-za-ee-predelami> (дата обращения: 12.03.2023)
13. Челноков М.Б. О проблеме понимания в физике // Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. Сер. Естественные науки. 2015. № 1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-probleme-ponimaniya-v-fizike> (дата обращения: 13.03.2023).

TO THE ISSUE OF UNDERSTANDING IN AN EDUCATIONAL CONTEXT

Fominykh N. Yu., Bubenchikova A.V.

Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov

The article is devoted to one of the topical issues of educational philosophy – understanding, which is considered by the authors in one of the variety of possible educational contexts. Taking into account the diversity of the concept under study, the authors analyzed the meanings of the term “understanding” within the framework of the hermeneutic approach, as well as interpretation by various sciences, characterized the contradictory essence of understanding, which is expressed both in openness and limited understanding by embedding new knowledge into the system of existing knowledge and correlating with existing individual experience. The specific features of understanding for education have been identified (correlation, coordination, linking the knowledge gained with the individual’s experience and the picture of the world formed by the time of acquiring new knowledge; understanding the area and causes of misun-

derstanding; self-understanding, understanding one’s strengths and weaknesses, self-awareness; mutual understanding, empathy, necessary for team work), substantiated indicators and characterized the levels (the level of misunderstanding, misunderstanding, inductive understanding, full conscious understanding and internal understanding) of diagnosing the understanding of educational material.

Keywords: understanding, understanding in education, understanding and explanation, educational material understanding diagnostics.

Resources

1. Bakeeva E.V. Understanding as a recreation of the meaning of being: an apophatic way: diss. ... Dr. Phil. Sciences: 09.00.01 / Bakeeva Elena Vasilievna. – Yekaterinburg, 2005–207 p.
2. Znakov V.V. Psychology of understanding: problems and prospects. – М.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2005. – 448 p.
3. Oxford Dictionary of Psychology / Ed.A. Ribs. – М.: Veche, AST, 2002.
4. Knyazeva O.G. Formation of understanding of educational material // Modern problems of science and education. – 2006. – No. 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=348> (date of access: 13.03.2023)
5. Levanova E.A., Pushkareva T.V., Kolesova A.K. Assignment of professionally oriented knowledge by students as a result of professional training of a specialist. News of Voronezh State Technical University. 2012. No. 10–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prisvoenie-professionalno-orientirovannyh-znaniy-studentami-kak-rezultat-professionalnoy-podgotovki-spetsialista> (date of access: 03/14/2023).
6. Petrenko N.A. Understanding: history and modernity // Bulletin of the Adyghe State University. Series 1: Regional studies: philosophy, history, sociology, jurisprudence, political science, cultural studies. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-istoriya-i-sovremennost> (date of access: 03/13/2023).
7. Complete dictionary of synonyms of the Russian language // [Electronic resource]. – URL: <http://synonym-dictionary.rf> (date of access: 03/12/2023).
8. Polonsky V.M. Dictionary of education and pedagogy. – М.: Higher School, 2004. – 512 p.
9. Rozanov V.V. On understanding // Experience in studying the nature, boundaries and internal structure of science as an integral knowledge. St. Petersburg: Science, 1994. – 830 p.
10. Seregin G.M. Diagnosis of levels of understanding of educational material // Innovative projects and programs in education. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-urovney-ponimaniya-uchebnogo-materiala> (date of access: 03/13/2023).
11. Sidorova U.V. Understanding as a hermeneutical phenomenon in the philosophy of H.G. Gadamer // Bulletin of South-Ural State University. – 2010. – No. 8 (184). – S. 141–144.
12. Filatov V.P. Understanding in hermeneutics and beyond // Epistemology & Philosophy of Science. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-v-germenevtike-i-za-ee-predelami> (Date of access: 03/12/2023)
13. Chelnokov M.B. On the problem of understanding in physics // Bulletin of the Moscow State Technical University. N.E. Bauman. Ser. Natural Sciences. 2015. No. 1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-probleme-ponimaniya-v-fizike> (Accessed 03/13/2023).

Формирование профессиональных управленческих компетенций будущих специалистов в системе высшего образования

Швецов Михаил Юрьевич,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Институт развития образования Забайкальского края
E-mail: shvecov_m_u@mail.ru

Хариетдинов Ильгизар Миннисламович,

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации
Email: him073@mail.ru

Гарднер Валерия Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, ректор Института развития образования Забайкальского края
Email: gardner.13@mail.ru

Яцевич Любовь Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент, Амурский государственный университет
Email: jatsewitsch@mail.ru

Данная статья посвящена определению значимости управленческих компетенций для будущей профессиональной деятельности студентов. Результаты опроса педагогов показали, что в вузах не уделяется достаточно внимания формированию управленческих компетенций, в результате чего выпускники демонстрируют недостаточный уровень подготовки к профессиональной управленческой деятельности, отсутствие сформированного видения перспективы карьерного роста, пассивность в реализации себя в качестве управленцев в сфере образования. Основными причинами сложившейся ситуации выступили отсутствие понимания педагогами сущности управленческих компетенций, недостаточная подготовка в системе вузовской подготовки, потребность в дополнительной подготовке к осуществлению управленческой деятельности. Формирование управленческих компетенций признается необходимым условием подготовки педагога как конкурентноспособного профессионала, успешно реализующего свои навыки в педагогической деятельности. Управленческие компетенции не являются одновекторными для педагога как специалиста в сфере образования. Это многогранное качество, дающее возможность объективно оценивать собственное профессиональное пространство и видеть перспективу его развития и, как следствие, корректировать его развитие. В статье представлена структурно-функциональная модель формирования управленческих компетенций студентов вузов педагогических специальностей, которая может быть успешно внедрена в образовательный процесс подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: управленческие компетенции, компетентный подход, студенты педагогических специальностей, управленческая деятельность, педагогическая модель.

Подготовка специалистов с высшим образованием подразумевает наличие у выпускника управленческих компетенций, что позволит им успешно реализовать себя в практико-управленческой деятельности. В контексте данного исследования будем исходить из того, что специалист с высшим образованием любого направления подготовки априори готов к управленческой деятельности или может выступить экспертом качества работы управленческого аппарата.

Ведущей особенностью Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования [7] признается его ориентация, прежде всего, на компетенции специалистов как результат обучения. В соответствии с этим требованием, в настоящее время ведущим подходом, реализуемым в системе высшего образования, признается компетентностный подход, при котором акцент делается на столько на знаниевую подготовку будущего специалиста и формирование у него умений решать профессиональные задачи по заданному алгоритму, сколько на его умение определить проблему, формулировать задачи и разработать собственный «алгоритм построения алгоритмов». Данный подход обуславливает практико-ориентированную направленность образовательного процесса, вывода на первый план операциональную, навыковую сторону результата подготовки.

Анализ работ по теме исследований [2; 3; 5] позволил определить основные противоречия в аспекте формирования управленческих компетенций студентов как будущих специалистов в сфере образования:

- между необходимостью включения управленческих компетенций в перечень обязательных компетенций, формируемых в процессе профессиональной подготовки студентов вузов педагогических вузов в аспекте реализации компетентностного подхода и отсутствием разработанной модели формирования данного типа компетенций с учетом специфики данного процесса;
- между необходимостью определения научно-методических основ построения модели формирования у студентов управленческих компетенций и отсутствием комплексных исследований в этом направлении.

Выделенные выше противоречия обусловили актуальность выбранной темы исследования.

Целью данного исследования выступает рассмотрение особенностей формирования управленческих компетенций студентов вузов педагогических специальностей.

Вопросы формирования управленческих компетенций поднимались в работах отечественных ученых, посвященные проблемам формирования и внедрения образовательных стандартов (В.М. Данильченко, А.Н. Джуринский, А.Ш. Ходжаев и др.); в исследованиях по теории профессионального образования (Н.Ф. Талызина, И.Я. Лернер, В.А. Слостенин, М.Ю. Швецов и др.); технологиям обучения (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, М.В. Кларин, М.М. Левина и др.); компетентностному подходу (И.А. Зимняя, С.Т. Осипова, А.В. Хуторской и др.).

При написании статьи был использован комплекс общенаучных методов: системный анализ, анализ научной, учебной литературы, метод синтеза, наблюдения, моделирования, экспертного опроса и ряд других. В качестве базы исследования были взяты: педагогические факультеты университетов, региональные институты развития образования, школы, колледжи в основном Дальневосточного региона РФ (Забайкальский государственный университет (ЗабГУ), Амурский государственный университет (АмГУ), Дальневосточный федеральный государственный университет (ДФУ), Сахалинский государственный университет (СахГУ), Северо-восточный федеральный университет (СВФУ), а также общеобразовательные школы в различных регионах и Институты развития образования).

Вопросы формирования управленческих компетенций привлекают все большее внимание исследователей. Компетенция трактуется Т.Ю. Базаровым, А.К. Ерофеевым, А.Г. Шмелевым как «комбинация знаний, умений и навыков, мотивационных факторов, личностных качеств и ситуационных намерений», владение которой позволяют человеку эффективно решать профессиональные задачи [1, с. 89]. Данная трактовка видится нам очень широкой и требующей определенного уточнения. Н.Н. Опарина понимает под компетенцией «совокупность знаний, умений и навыков, ценностных установок и мотивации, способностей и потенциала сотрудника, необходимых как для самореализации и саморазвития, так и для достижения стратегических целей организации» [5, с. 213]. Это определение принимается в работе в качестве основного.

Управленческие компетенции были выделены из совокупности общих компетенций и включают в себя, по мнению А.Б. Камалетдиновой, широту кругозора, остроту анализа и восприятия, адаптивность, организованность, уверенность в себе, ориентацию на результат, чувствительность, сотрудничество и терпение [4]. Этот перечень, на наш взгляд, в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к специалистам-управленцам в сфере образования.

Опыт формирования управленческих компетенций представлен в работе А.Е. Гуткевич и С.Л. Ереминой, предложившие модель формирования компетенций, в основе которой лежит сочетание аудиторных и практических занятий. Ав-

торы считают, что системный подход к реализации модели позволит реализовать самое главное требование к специалисту: способность на основе полученных им знаний, опыта принимать решения, действовать согласно им и нести ответственность за результат [2].

В диссертационном исследовании О.В. Поповой определены основные критерии сформированности управленческих компетенций студентов: личностно-деятельностные (сформированность готовности студентов к управленческой и организаторской деятельности, коммуникативных и педагогических компетенций), индивидуально-психологические [6].

Для педагогов данных учреждений в количестве 100 человек был проведен экспертный опрос, целью которого выступило определение уровня владения педагогами управленческими компетенциями.

Результаты ответов на вопрос «Рассматриваете ли Вы возможности перехода на руководящие должности?» представлены на рис. 1.

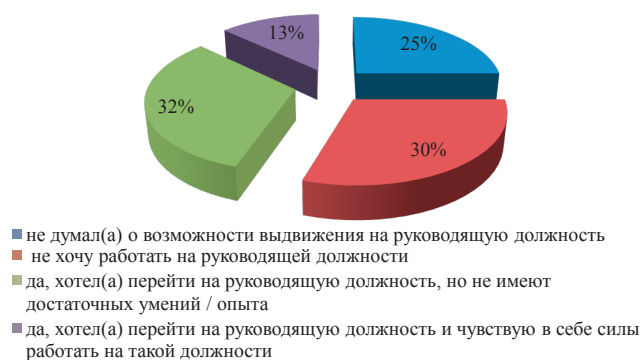


Рис. 1. Ответы на вопрос «Рассматриваете ли Вы возможности перехода на руководящие должности?»

Как следует из полученных ответов, лишь незначительная часть респондентов (13%) демонстрирует желание и готовность реализовать себя, свои знания и умения на руководящей должности, т.е. применить на практике управленческие компетенции.

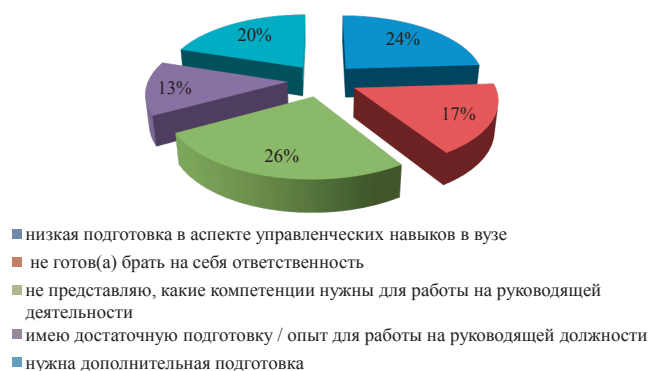
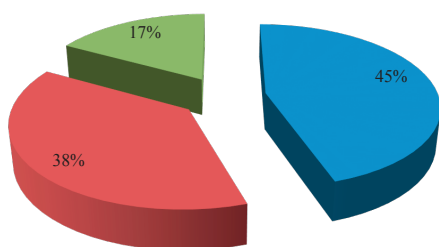


Рис. 2. Ответы на вопрос «Что останавливает Вас в переходе на руководящую должность?»

25% участников опроса не рассматривали возможности построения карьеры путем выдвижения на руководящую должность, 30% респондентов не желают работать на руководящей должно-

сти. Важно отметить, что нежелание обусловлено разными причинами. Знаковой в аспекте данного исследования оказалась наиболее репрезентативная группа опрошенных: 32% заявили о своем желании перейти на руководящую должность, но не чувствуют готовности к этому. Полученные результаты обусловили необходимость определить причины нежелания или неготовности педагогов к переходу на руководящие должности. В связи с этим был задан следующий вопрос: «Что останавливает Вас в переходе на руководящую должность?». Результаты ответов на этот вопрос представлены на рис. 2.

Согласно полученным результатам, большинство опрошенных (26%) не имеют представления о том, какими именно компетенциями должен обладать специалист в области образования, осуществляющий управленческую деятельность; 24% респондентов в качестве основной причины назвали недостаточную подготовку, предлагаемую вузами в рассматриваемом направлении; 20% опрошенных заявили о необходимости дополнительной подготовки. Полученные результаты опроса позволяют сделать вывод о недостаточном владении педагогами управленческими компетенциями, что обусловило актуальность еще одного вопроса: «Какие пути решения проблемы низкой подготовленности педагогов к управленческой деятельности Вы считаете эффективными?». Результаты ответов на этот вопрос представлены на рис. 3.



- повысить качество подготовки в аспекте управленческих навыков в вузе
- организовать тематические курсы подготовки и повышения квалификации на регулярной основе
- организовать тематические мероприятия (встречи, круглые столы, семинары, вебинары)

Рис. 3. Ответы на вопрос «Какие пути решения проблемы низкой подготовленности педагогов к управленческой деятельности Вы считаете эффективными?»

Как следует из полученных ответов, большинство респондентов (45%) считает необходимым повысить качество и уровень подготовки будущих специалистов в вузе. Опрошенные также считают, что решению проблемы низкой подготовленности педагогов к управленческой деятельности будут способствовать тематические курсы подготовки и повышения квалификации, проводимые на регулярной основе (38%), а также тематические мероприятия типа встреч, круглых столов, семинаров, вебинаров (17%).

В целом, полученные результаты опроса позволяют сделать вывод о том, что нынешняя система подготовки будущих специалистов педагогической области не уделяет достаточного внимания

формированию управленческих компетенций, результатом чего выступает недостаточный уровень подготовки выпускников к профессиональной управленческой деятельности, а также отсутствие сформированного видения перспективы дальнейшего карьерного роста. В связи с этим представляется необходимым остановиться более подробно на путях формирования управленческих компетенций студентов в условиях педагогических вузов.

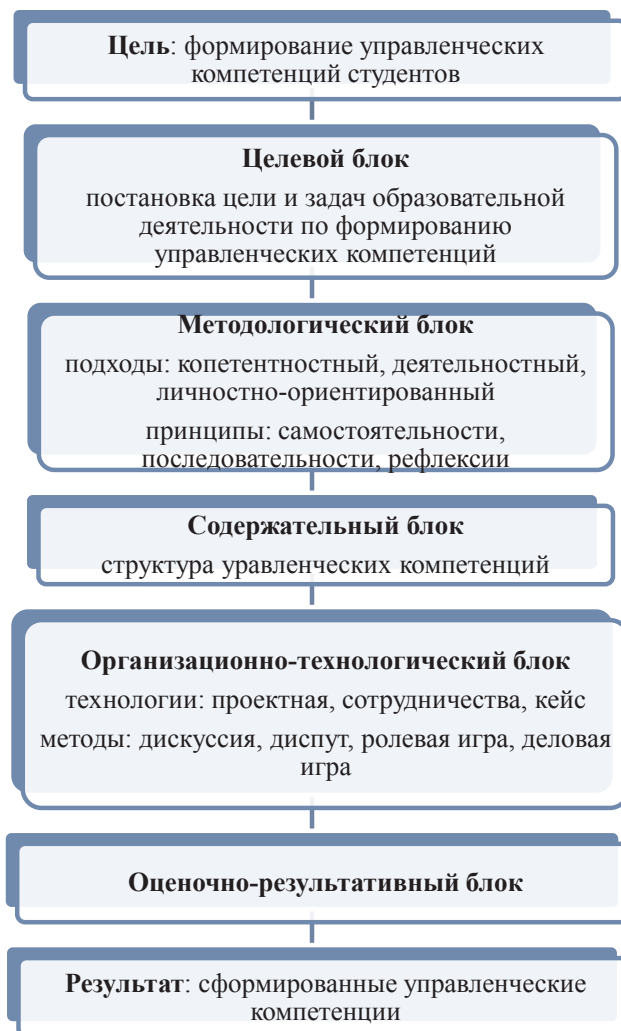


Рис. 4. Структурно-функциональная модель формирования управленческих компетенций студентов вузов педагогических специальностей

Конкуренция в образовательной сфере на международном уровне очень высока и требует определенного теоретического сопровождения, в отличие от производственной сферы, экономическая эффективность образовательной системы проявляется не мгновенно, не сиюминутно, а в некоторой перспективе после реализации потенциала новых специалистов – новых профессионалов. В этом есть особенность значимости конкурентной системы образования в общей как мировой, так и региональной производственно-экономической системе. Следует признать, что наличие у выпускников вузов педагогических специальностей сформированных управленческих компетенций обеспечат их конкурентность в образовательной

сфере. Анализ существующих управленческих компетенций выпускника вуза выявил их некоторую неточность и потребовал внесения определенных дополнений, корректировки. Также представляется необходимым разработать модель развития управленческих компетенций студентов вузов педагогической специальности.

В результате обобщения выводов исследователей по вопросам формирования управленческих компетенций [2; 3; 4; 5; 6; 8] была предложена структурно-функциональная модель формирования управленческих компетенций студентов педагогического профиля. Данную модель можно представить в виде структуры взаимодействующих между собой относительно самостоятельных блоков (рис. 4).

Эффективная реализация целей и задач каждого из блоков предложенной модели на практике будет иметь своим результатом сформированные управленческие компетенции студентов вузов педагогической специальности как основу эффективной управленческой деятельности в будущем.

При реализации предложенной модели исходим из тезиса, что выпускник вуза должен выйти на уровень самообучения, саморазвития в теоретическом плане и самореализации в прикладном аспекте. Именно это положение выступает отправной точкой для организации процесса формирования профессиональных управленческих компетенций в образовательной сфере. Эффективное наполнение всех блоков предложенной модели, на наш взгляд, сформирует у студентов готовность и желание продвигаться по карьерной лестнице в будущем, а также обеспечит наличие у них четкого видения перспективы собственной самореализации в профессиональной деятельности.

В результате проведенного исследования представляется возможным сформулировать следующие выводы:

1. Успешное формирование управленческих компетенций у студентов педагогических специальностей вузов предопределяет их карьерный рост в будущем и видение перспективы собственной самореализации в профессиональной деятельности.
2. Управленческие компетенции у выпускников педагогических специальностей являются необходимым условием конкурентноспособного специалиста образовательной сферы.
3. Наличие сформированных управленческих компетенций у педагогов даст возможность более объективно оценивать свое профессиональное пространство и корректировать его развитие с целью повышения эффективности собственной работы.
4. Внедрение в образовательный процесс предложенной модели позволит обеспечить успешное формирование управленческих компетенций у студентов педагогических специальностей как будущих специалистов в образовательной сфере.

Литература

1. Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелев А.Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 1. С. 87–102.
2. Гуткевич А.Е., Еремина С.Л. Опыт формирования управленческих компетенций // Известия Томского политехнического университета. 2011. Т. 319. № 6. С. 24–28.
3. Загуменнов Ю.Л. Развитие управленческих компетенций студентов на основе демократизации и информатизации учебного процесса в вузе // Открытое образование. 2020. № 24(2). С. 55–64.
4. Камалетдинова А.Б. Управленческие компетенции руководителя как фактор создания конкурентного преимущества организации // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2010. № 5. С. 199–207.
5. Опарина Н.Н. Модель компетенций управленческих кадров современных российских организаций // Государственное управление. Электронный вестник. 2019. Вып. № 75. С. 209–224.
6. Попова О.В. Формирование организационно-управленческих компетенций у студентов вуза в процессе внеучебной деятельности: дис... канд. филолог. наук: 13.00.08. М., 2013. 198 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. URL: <https://fgosvo.ru/> (дата доступа: 12.03.2023).
8. Хмызова Н.Г., Губарева Л.И., Лидинфа Е.П. Технологии развития управленческих компетенций в процессе обучения бакалавров с использованием профессиональных модулей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 10. С. 1–16.

FORMATION OF PROFESSIONAL MANAGERIAL COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Shvetsov M. Yu., Khariedtinov I.M., Gardner V.V., Yatsevich L.P.
Institute of Education Development of the Trans-Baikal Territory, St. Petersburg State University of Civil Aviation, Amur State University

This article is devoted to determining the importance of managerial competencies for the future professional activity of students of pedagogical specialties. The results of the survey of teachers showed that universities do not pay enough attention to the formation of managerial competencies, as a result of which graduates demonstrate an insufficient level of preparation for professional managerial activity, lack of a formed vision of career prospects, passivity in realizing themselves as managers in the field of education. The main reasons for the current situation were the lack of understanding by teachers of the essence of managerial competencies, insufficient training in the system of university training, the need for additional training for the implementation of managerial activities. The formation of managerial competencies is recognized as a necessary condition for the training of a teacher as a competitive professional who successfully implements his skills in pedagogical activity. Managerial competencies are not single-vector for a teacher as a specialist in the field of education. This is a multifaceted quality that makes it possible to objectively evaluate your own professional space and see the prospect of its development and, as a result, adjust its de-

velopment. The article presents a structural and functional model of the formation of managerial competencies of university students of pedagogical specialties, which can be successfully implemented in the educational process of training future specialists.

Keywords: managerial competencies, competence approach, students of pedagogical specialties, managerial activity, pedagogical model.

References

1. Bazarov T. Yu., Erofeev A.K., Shmelev A.G. Collective definition of the concept of "competence": an attempt to extract semantic trends from blurred expert knowledge // Bulletin of the Moscow University. Ser. 14. Psychology. 2014. No. 1. pp. 87–102.
2. Gutkevich A.E., Eremina S.L. Experience in the formation of managerial competencies // Proceedings of Tomsk Polytechnic University. 2011. Vol. 319. No. 6. pp. 24–28.
3. Zagumennov Yu.L. Development of managerial competencies of students on the basis of democratization and informatization of the educational process at the university // Open education. 2020. No. 24(2). pp. 55–64.
4. Kamaletdinova A.B. Managerial competencies of the head as a factor of creating a competitive advantage of the organization // Electronic journal "Psychological Science and Education". 2010. No. 5. pp. 199–207.
5. Oparina N.N. Model of competencies of managerial personnel of modern Russian organizations // Public administration. Electronic bulletin. 2019. Issue No. 75. pp. 209–224.
6. Popova O.V. Formation of organizational and managerial competencies among university students in the process of extracurricular activities: dis... Candidate of Philology: 13.00.08. M., 2013. 198 p.
7. Federal State educational standard of higher professional education. URL: <https://fgosvo.ru/> (access date: 12.03.2023).
8. Khmyzova N.G., Gubareva L.I., Lidinfa E.P. Technologies for the development of managerial competencies in the process of training bachelors using professional modules // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2017. No. 10. pp. 1–16.

Формирование диалогической речи младших школьников с нарушением слуха

Ибрагимова Лилия Ахматьяновна,

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО
«Нижевартовский государственный университет»
E-mail: laibra@yandex.ru

Трофименко Наталья Гочевна,

аспирант, Нижевартовский государственный университет
E-mail: Silitren@yandex.ru

В статье поставлен акцент на существование проблемы формирования диалогической речи у младших школьников с нарушением слуха. Эта проблема является одной из центральных проблем современной педагогики, ведь от уровня развития словесной речи детей с нарушением слуха зависит их дальнейшая социальная адаптация в жизни. Охарактеризованы типы взаимодействия детей с нарушением слуха в контексте построения диалога: зависимый, сотруднический, равноправный. Рассмотрена классификация диалогических единств по А.Г. Зикееву, которые включает в себя как вопросительные, так и ответные формы, приведены примеры данных единств. Выделены направления методических разработок, которые должен применять учитель при работе с детьми. Рассмотрены приемы по формированию диалогической речи у младших школьников с нарушением слуха. Выделен один из значимых приемов развития диалогической речи у детей с нарушениями слуха – дидактическая игра. Ведь благодаря дидактическим играм с угадыванием учитель получает более высокий уровень рефлексии со стороны детей. Проанализирована и усовершенствована методика Е.З. Яхниной по формированию диалогической речи у младших школьников. Данная методическая разработка может применяться учителями на индивидуальных занятиях по развитию речи детей, имеющих нарушения слуха.

Ключевые слова: диалогическая речь, младшие школьники, коммуникативные навыки, нарушение слуха.

Введение. Формирование диалогической речи у младших школьников с нарушением слуха является одной из центральных проблем современной педагогики. От уровня развития словесной речи детей с нарушением слуха зависит их дальнейшая социальная адаптация в жизни. Наличие нарушения слуха у младших школьников значительно усложняет коммуникацию с окружающей средой, тем самым ограничивая права и потребности детей в современном мире.

Цель написания статьи заключалась в том, чтобы найти наиболее эффективные приемы, с помощью которых учителя могут качественно работать над формированием диалогической речи младших школьников с нарушениями слуха.

В качестве задач, нами были выделены следующие:

- Охарактеризовать работу учителя над коммуникативными навыками младших школьников с нарушением слуха
- Выделить способы коммуникативного взаимодействия младших школьников с нарушением слуха с окружающими людьми;
- Предложить приемы, развивающие диалогическую речь младших школьников с нарушением слуха.

Несмотря на значимость выделенной проблемы, вопрос построения диалогической речи у детей с нарушением слуха малоизучен. Основой для статьи послужили материалы А.Г. Зикеева [4, с. 56], С.А. Зыкова [5, с. 75], Л.С. Выготского [1, с. 17], М.Р. Львова [7, с. 35].

Существующая проблема нарушения слуха младших школьников не должна стать барьером в коммуникации с окружающим миром, поэтому на основании исследований Т.М. Баранова выделено несколько направлений методических разработок, которые должен применять учитель при работе с детьми:

- развитие навыка социальной ответной реакции (реакции на имя, просьбу, отказ);
- развитие навыков описания ситуации (характеристика окружающей среды, описание человека, героев мультфильмов);
- формирование вопросительных предложений с целью ответ на интересующую информацию;
- обучение навыкам социального поведения (объяснение ребёнку ситуаций, где нужно вести себя тише или наоборот проявлять свое мнение);

- формирование вербальных диалоговых навыков (общение на разные темы, поддержка разговора) [3, с. 18].

Занятия по развитию диалоговой речи, строятся учителями с учетом типа взаимодействия участников диалога. Существует три типа построения диалога: зависимость, сотрудничество и равенство [2].

Зависимый тип диалога отличается тем, что ребенок повторяет за учителем отдельные предложения, считывает интонацию, мимику, жесты.

Тип сотрудничества характеризуется тем, что учитель строит формат урока на использовании реплик. Реплицирование является одним из основных приемов развития диалоговой речи. Обмен репликами между учителем и учащимся производится без предварительного обдумывания, в непосредственной форме, ребенок может помочь выразить свою мысли мимикой и жестами.

Тип равенства отличается более сложной природой построения диалога. Усложнение диалога происходит посредством адаптации ребенка в окружающей среде. В общении учителя и учащегося первая реплика будет являться «репликой-стимулом» – основной мыслью на котором будет построен диалог. Ответная реакция на «реплику-стимул» является «реплика-реакция» – эмоция, которая выражается кратким и емким ответом.

При создании методик развития диалогической речи, педагог должен использовать классификацию диалогических единств А.Г. Зикеева. Исследователь выделяет пять групп диалогических единств, которые включает в себя как вопросительные, так и ответные формы. Приведем примеры [4, с. 55]:

1. Вопросно-ответные единства отличаются краткой формой построения диалога. В основе диалога лежит короткий вопрос и ответ.

- Что ты видишь перед собой?
- Карандаш.

2. Вопросно-ответные единства, требующие отрицания или подтверждения

- Тебе нравится снежная погода?
- Да, нравится.

3. Диалогические единства в основу которых включены вопрос, ответ и краткое сообщение. Учителю рекомендуется кратко охарактеризовать или смоделировать ситуацию перед построения диалога.

– На следующей неделе праздника Масленицы. По славянским традициям на праздник Масленицы принято жечь Чучело.

– Почему?

– Сжигание чучела является символом провожания зимы.

4. Диалогические единства, включающие сообщение и встречное сообщение. Данная группа диалогических единств отличается тем, что предложения строятся в экономичном формате, т.е. полноценно не раскрывают мысли собеседников.

- Понравился ли тебе мультфильм?
- Нет

- И мне тоже нет.

5. Диалогические единства, содержащие в себе побуждение к определенному действию.

- Сыграем в волейбол?
- Когда?
- Прямо сейчас.
- Хорошо.

Благодаря проработке таких диалогических единств, дети младшего школьного возраста, быстрее развивают в себе способность к построению диалога или беседы.

Построение различных форм диалога младших школьников формируется как в классе, так и за его пределами. Одним из эффективных методов развития диалогической речи дети, имеющих нарушения слуха является беседа. Структура беседы состоит из определенной темы и цели разговора, небольшой характеристики ситуации, рассказу основного действия и вопросно-ответной формы. Данная форма построения диалогической речи интересна для детей прежде всего тем, что они могут задавать вопросы и выражать свои мысли посредством более развернутых ответов [8, с. 93].

Использование беседы в развитии диалогической речи младших школьников с нарушением слуха предполагает учет ситуативности, взаимодействие участников диалога, а также формирования навыка оценки и восприятия ситуации у детей. Беседа способствует развитию речевой коммуникации, посредством:

- понимания темы и цели беседы
- развития мыслительной деятельности, анализа происходящей ситуации
- формированию вопросительных предложений и последующих ответов на них
- взаимодействия с учителем и ребятами из класса, построения коммуникации между друг другом;

Одним из эффективных приемов развития диалогической речи у детей с нарушениями слуха являются дидактические игры. Чаще всего учителя внедряют в свои авторские методики дидактические игры с угадыванием какого-либо предмета или объекта. Именно благодаря дидактическим играм с угадыванием учитель получает более высокий уровень рефлексии со стороны детей.

Также одним из значимых приемов в развитии диалогической речи младших школьников являются упражнения. Для развития диалогической речи используются упражнения по составлению диалога исходя из конкретной ситуации. Например, учитель предлагает написать учащемуся сочинение на заданную тему. Благодаря такому приему у ребенка увеличивается словарный запас и повышается уровень устной и письменной речи. Преимущественно работа по развитию диалогической речи ведется в устной форме.

В качестве примера методики по формированию диалогической речи младших школьников с нарушением слуха предлагаем подробнее оз-

накопиться с методикой Е.Я. Яхниной (рис. 1) [6, с. 112]. Данная методическая разработка может применяться учителями на индивидуальных занятиях по развитию речи детей, имеющих наруше-

ния слуха. Методика отличается последовательностью и постепенным усложнением транслируемого материала.



Рис. 1. Методика Е.Я. Яхниной

Тем не менее индивидуальные занятия при развитии диалогической речи считаются малоэффективными. Для того чтобы ребенок имеющих нарушения слуха научился полноценно коммуницировать с учителем и учащимися необходимо, чтобы методические разработки имели коллективную направленность.

Поэтому методическая разработка Е.Я. Яхниной послужит хорошей качественной основой для формирования авторской разработки по развитию диалоговой речи младших школьников, имеющих нарушения слуха.

В качестве совершенствования методики Е.З. Яхниной нами предлагается ее модификация (рис. 2):

- Внедрение поэтапный переход обучения диалогической речи с разбивкой на три этапа: подготовительный, основной и заключительный;

- Постановка акцента на упражнения, используемые на подготовительном этапе, благодаря ним будут создаваться предпосылки для самостоятельного конструирования предложений ребенком. В качестве одного из системообразующего упражнения подготовительного этапа методики предлагается использовать «восстановление деформированного текста». Благодаря использованию данного упражнения, учащийся сможет владеть структурой диалога, что поспособствует в дальнейшем логическому и смысловому построению речи.

Сочетание работы над диалогом с формированием и коррекцией произносительных навыков на материале составляющих его речевых единиц.

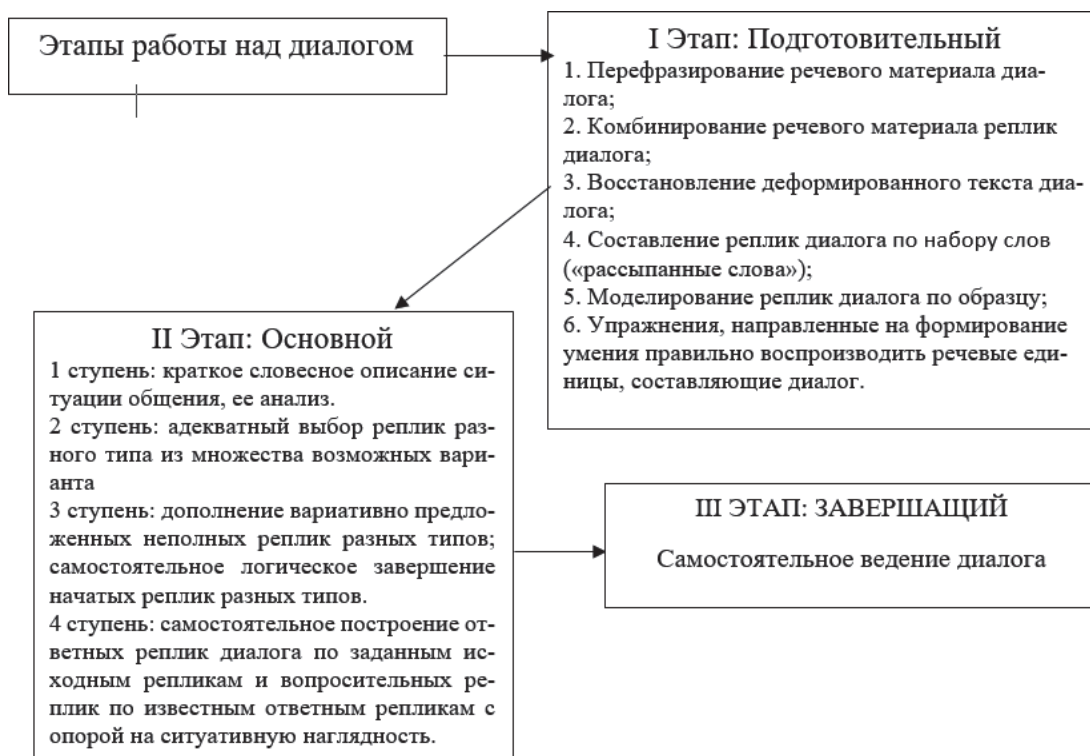


Рис. 2. Авторская методика работы на диалоговую речь младших школьников, имеющих нарушения слуха

Заключение. Таким образом, работа над формированием диалоговой речи младших школьни-

ков, имеющих нарушения слуха, строится на применение реплицирования в разговоре. Также фор-

мированию диалоговой речи способствует использование в разговоре бесед, диалогических игр и упражнений. Эффективным способом для развития диалоговой речи учащихся, имеющих нарушения слуха, являются авторские методические разработки, максимально приближены к естественным условиям построения диалога.

Литература

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 211 с
2. Домрачёва Л.В. Особенности диалогической речи слабослышащих младших школьников // Концепт. 2018. № V8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dialogicheskoy-rechi-slaboslyshaschih-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 12.03.2023).
3. Елагина, М.Г. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослым у детей раннего возраста: автореф. дис. ...канд. психол. наук / М.Г. Елагина. – М., 1977. – 49 с
4. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся [Текст] / А.Г. Зикеев. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
5. Зыков, С.А. Методика обучения глухих детей языку / С.А. Зыков. – М.: Педагогика, 1977. – 211 с
6. Кузьмичева Е.П., Шевцова О.В., Яхнина Е.З. Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у глухих школьников на индивидуальных занятиях. Орел: Горизонт, 2013.
7. Львов, М.Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 248 с
8. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с

FORMATION OF DIALOGICAL SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Ibragimova L.A., Trofimenko N.G.
Nizhnevartovsk State University

The article focuses on the existence of the problem of the formation of dialectical speech in younger schoolchildren with hearing impairment. This problem is one of the central problems of modern pedagogy, because their further social adaptation in life depends on the level of verbal development of children with hearing impairment. The types of interaction of children with hearing impairment in the context of building a dialogue are characterized: dependent, cooperative, equal. The classification of dialogical units according to A.G. Zikeev, which includes both interrogative and answering forms, is considered, examples of these units are given. The directions of methodological developments that a teacher should apply when working with children are highlighted. Techniques for the formation of dialogic speech in younger schoolchildren with hearing impairment are considered. One of the most significant methods of developing dialogic speech in children with hearing impairments is the didactic game. After all, thanks to didactic guessing games, the teacher gets a higher level of reflection from the children. The methodology of E.Z. Yakhnina on the formation of dialogic speech in younger schoolchildren is analyzed and improved. This methodological development can be used by teachers in individual classes on speech development of children with hearing impairments.

Keywords: dialogic speech, junior schoolchildren, communication skills, hearing impairment

References

1. Vygotsky, L.S. Fundamentals of defectology / L.S. Vygotsky. – St. Petersburg: Lan, 2003. – 211 p.
2. Domracheva L.V. Features of dialogic speech of hearing-impaired junior schoolchildren // Concept. 2018. No. V8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dialogicheskoy-rechi-slaboslyshaschih-mladshih-shkolnikov> (Date of access: 03/12/2023).
3. Elagina, M.G. The emergence of active speech in the process of cooperation with an adult in young children: author. dis. ...cand. psychol. Sciences / M.G. Yelagin. – M., 1977. – 49 p.
4. Zikeev A.G. The development of speech of hearing-impaired students [Text] / A.G. Zikeev. – M.: Enlightenment, 1984. – 159 p.
5. Zikov, S.A. Methods of teaching deaf children language / S.A. Zikov. – M.: Pedagogy, 1977. – 211 p.
6. Kuzmicheva E.P., Shevtsova O.V., Yakhnina E.Z. Development of perception and reproduction of oral speech in deaf schoolchildren in individual classes. Eagle: Horizon, 2013.
7. Lvov, M.R. Fundamentals of the theory of speech: textbook. allowance for students. higher ped. textbook institutions / M.R. Lvov. – M.: Academy, 2000. – 248 s
8. Methodology for the development of speech of preschool children with disabilities. hearing: textbook. allowance for students. higher textbook institutions/L.P. Noskova, L.A. Golovchits. – M.: Humanitarian, ed. center VLADOS, 2004. – 344 p.

Влияние идей Ницше на художественное изображение женских персонажей в творчестве А.К. Закржевского

Баландин Андрей Сергеевич,

аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: Balandin.andreas@gmail.com

Цель: исследовать, как Фридрих Ницше и его философские идеи оказали влияние на представления Закржевского о женщинах и их роли в русской литературе и культуре.

Методы: статья обзорекает критические произведения Закржевского и анализирует его взгляд на проблему пола. Анализ основан на рецепции произведений критика, изучении использованных им литературных приемов. В статье также рассматривается способ отражения идей немецкого философа в произведениях Закржевского.

Результаты: литературный критик Александр Карлович Закржевский был сложной и противоречивой фигурой, на чьи идеи оказали сильное влияние произведения Фридриха Ницше. Концепция «подполья» Закржевского, по-новому раскрывающая идею произведений Ф.М. Достоевского, была вдохновлена идеями Ницше об индивидуализме и неприятии общественных норм.

Выводы: литературные произведения Александра Карловича Закржевского демонстрируют его философские идеи. Труды критика отражают его взгляды на подполье и разум. Неоднозначное отношение к женщинам (критик изображал их мучительницами и вампирессами) свидетельствует о том, что Закржевский находился под сильным влиянием Ницше. Это влияние просматривается и в использовании Закржевским импрессионистического стиля письма, противоречивых суждений, акценте на индивидуализме.

Ключевые слова: Александр Карлович Закржевский, Ницше, женщины, подполье, индивидуализм, импрессионизм, противоречия, демонизм.

Введение

Восхищение Закржевского Ницше прослеживается с ранних работ, в которых критик исследовал сверхчеловека как модель нового типа индивидуализма. Закржевский рассматривал идею Ницше об индивидуализме как способ освободиться от ограничений общества и традиционной морали, вступив на путь нового творчества и самовыражения. Так, в одной из ранних работ автор пишет о немецком философе: «Самый отчаянный индивидуалист есть все же самый бессильный человек, ибо сильнее него одна минута, минута его смерти, неизбежной смерти, которая придет, как бы он ни надрывался в уверенности, что он победил мир...» [6, с. 131].

Однако взгляды Закржевского на Ницше со временем эволюционировали, поскольку он начал подвергать сомнению идеи философа о морали и роли религии. Он заинтересовался христианской верой, и его труды стали приобретать более духовный и моралистический оттенок. Несмотря на смену взглядов, идеал Ницше оставался для Закржевского очень важным на протяжении всей литературной карьеры. Например, на идею спасительности подполья сильное влияние оказало неприятие немецким философом общественных норм. Закржевский рассматривал подполье как пространство, где люди могли бы избежать ограничений общества и заняться творчеством и самовыражением. Подполье Закржевский называет не иначе как «храм своего царства и своей воли» [3, с. 97].

Материалы и методы

В рамках исследования был проведен анализ литературных и философских работ Закржевского, сравнение идей этих работ с концептами Фридриха Ницше. Рецепция работ Закржевского позволила выявить основные тенденции и мотивы, связанные с представлениями об индивидуализме, роли женщин и взаимоотношениях между полами, а также проследить, как философия Ницше повлияла на его творчество и мировоззрение.

Литературный обзор

В ходе литературного обзора были рассмотрены основные идеи, концепции и критические подходы Фридриха Ницше, а также вклад Закржевского в развитие русской литературной критики и философии.

Закржевский в критических трудах обращался к женским образам с противоречивыми чувствами, но его видение женщин было неотъемлемо связано с ницшеанскими идеями о сверхчеловеке, индивидуализме и неприятии общественных норм. В этом контексте, женщина для Закржевского представляла собой символ свободы, отказа от конформизма и осуществления собственной воли, а также источник страданий и опасности, приводящий к разрушению и хаосу.

Основываясь на идеях Ницше, Закржевский разрабатывал свою концепцию индивидуализма и свободы, которая оказывала влияние на его восприятие женского начала. Он считал, что женщины обладают способностью нарушать установленные обществом нормы, выражая собственное «Я». Так, женские образы в литературе Закржевского становятся не только символом индивидуализма, но и символом морального и духовного бунта. Как мы видим, взгляды Закржевского находились под глубоким влиянием философии Ницше, и его труды предлагают уникальный взгляд на взаимодействие индивидуализма, морали и духовности в русской литературе.

Одним из «центров», вокруг которого Закржевский выстраивал критические произведения была проблема пола. По мнению Закржевского, женщины по своей сути были таинственными и соблазнительными, но в то же время опасными и разрушительными: «Женщина-вампир, женщина-терзание, женщина-боль... В каждом женском образе Достоевского горят эти понятия. У него, когда надвигается женщина, становится страшно тихо, как перед грозой...» [3, с. 101]. Закржевский видел в женском начале воплощение иррационального и эмоционального, резко контрастирующего с рациональным и логичным мужским умом [3, с. 97]. Это можно увидеть в произведениях, где критик подчеркивает демоническую природу женщин, а также в работах, где он отрицает разум как способ познания действительности: «Жить можно лишь бессознательно, всякое сознание губит, убивает жизнь, не надо сознания!» [3, с. 90]

Идеи Закржевского о женщинах и взаимоотношениях между полами получили дальнейшее развитие в его литературной деятельности, особенно при анализе женских персонажей Достоевского. Критик считал женщин противоречивыми, воплощающими как красоту, так и ужас, и считал, что их таинственная и неуловимая природа является ключевым аспектом привлекательности. Хотя подобные взгляды на женщин подвергались критике, они были неотъемлемой частью более широкой философии и художественного видения Закржевского.

В работах Закржевского женщина противопоставлялась толпе, которую писатель рассматривал как негативную силу, способную подавить индивидуальность и творчество. По его мнению, толпа олицетворяла худшие стороны человеческой природы, такие как конформизм, посредственность и жестокость. Закржевский утверждал, что истинное искусство и творчество возникают только бла-

годаря индивидуальности, и его идеи о свободе и бунте против общественных норм были во многом определены влиянием Ницше. В своих работах Закржевский показывал, как женщины могут нарушать эти нормы и становиться символом свободы и неповторимости. Женщина также способна олицетворять опасность и разрушение устоявшегося порядка, вызывая болезненные перемены в людях и обществе.

Рассматривая личность как единственный источник подлинного творчества, Закржевский сравнивал чувство вечного возвращения, отраженного в одноименной концепции Ф. Ницше с чувством первой любви: «Быть может, любовь – лишь одно воспоминание об утраченной божественности человека – там, в веках!? Быть может, странные предчувствия, весенние грезы, необъяснимые чары, боль от тоски и жажда тоски – лишь повторения образов утраченного рая в круговороте времен?» [6, с. 124] Это сравнение показывает глубокий философский подтекст во взглядах Закржевского на любовь и человеческие отношения, связанный с ницшеанскими идеями о времени, вечности и судьбе.

Таким образом, вклад Закржевского в развитие русской литературной критики и философии был значителен, и его идеи о свободе, индивидуализме, роли женщин и взаимоотношениях между полами, основанные на ницшеанской философии, оказали сильное влияние на понимание и трактовку литературных произведений и культурных явлений своего времени.

Закржевский выражал свое понимание индивидуализма через применение концепции «подполья», которую он заимствовал у Достоевского. Согласно этому пониманию, человек приобретает свою уникальность и отличительные черты в процессе противостояния общепринятым правилам и конвенциям общества, находясь в своеобразном «подполье». Закржевский объединял эту идею с ницшеанским пониманием индивида, который стоит над толпой, искренне веря в свою индивидуальность и способность к самоутверждению.

Результаты

Исследование показало, что влияние Ницше на Закржевского заметно в его взглядах на индивидуализм, подполье и изображение женщин. Однако в процессе эволюции взглядов Закржевского становится видна связь с христианством и различными русскими религиозными и философскими традициями.

Стоит также отметить, как схожесть взглядов Закржевского и Ницше повлияло на стиль писателя. К основным особенностям стиля, сближающим поэтику Закржевского и Ницше, можно отнести следующие атрибуты: афористический стиль, метафоры, парадоксы, гиперболы и аллюзии. Кроме того, Закржевский использует импрессионистический подход, который включает в себя исследование идей «до последних глубин». Помимо это-

го, творчество критика характеризуется избытком самоанализа, поскольку писатель исследует внутренние переживания в ходе критики.

Взгляды Закржевского на толпу и импрессионистический стиль письма делают его интересной фигурой русской литературной критики. Тем удивительнее, что идеи Закржевского не стали широко приняты в литературных кругах – даже несмотря на то, что они вписывались в более широкую традицию русской религиозной и философской критики.

Обсуждение

В ходе обсуждения результатов исследования рассматриваются причины, по которым идеи Закржевского не стали широко приняты в русских литературных кругах, несмотря на их соответствие более широким традициям русской религиозной и философской критики. Особое внимание уделяется анализу специфических особенностей восприятия Закржевского и его идей среди современников, а также влиянию контекста времени и общественных представлений на их восприятие.

Заключение

В данной статье мы рассмотрели влияние философии Фридриха Ницше на творчество и взгляды Закржевского, особенно на его понимание индивидуализма и изображение женщин. Несмотря на то что взгляды Закржевского со временем эволюционировали и стали более связаны с христианством и русскими религиозными и философскими традициями, влияние Ницше оставалось заметным на протяжении всей его карьеры. Однако, идеи Закржевского не стали широко приняты в русских литературных кругах, что может быть связано с особенностями его стиля, а также с противоречивостью и парадоксальностью его взглядов. В итоге, Закржевский остается интересной, но мало изученной фигурой в русской литературной критике и философии, и его творчество заслуживает дальнейшего исследования и переосмысления.

Литература

1. Закржевский А.К. Лермонтов и современность. Киев: И.И. Самоненко, 1915. 153 с
2. Закржевский А.К. Одинокий мыслитель. (Константин Леонтьев): К 25-летию со дня смерти. Киев: Христианская мысль, 1916. 35 с.
3. Закржевский А.К. Подполье: психологические параллели: Достоевский, Леонид Андреев, Федор Сологуб, Лев Шестов, Алексей Ремизов, Михаил Пантюхов. Киев: Искусство и печатное дело, 1911. 108с.

4. Закржевский А.К. Рыцари безумия (Футуристы) / Александр Закржевский. Футуризм и безумие / Евгений Радин. Безумие, его смысл и ценность / Николай Вавулин. Футуризм (На пути к новому символизму) / Генрих Тастевен. 2-е, доп. и испр. изд. Москва: Циолковский, 2019. 473 с.
5. Закржевский А.К. Сверхчеловек над бездной. Киев: тип. А.М. Пономарева, 1911. 145 с.
6. Ницше Ф. Так говорил Заратустра; К генеалогии морали; Рождение трагедии, или Эллинизм и пессимизм: сборник. Минск: Попурри, 1997. 624 с.

THE INFLUENCE OF NIETZSCHE'S IDEAS ON THE ARTISTIC DEPICTION OF FEMALE CHARACTERS IN THE WORK OF A.K. ZAKRZHEVSKY

Balandin A.S.

Kazan (Volga Region) Federal University

Objective: to investigate how Friedrich Nietzsche and his philosophical ideas influenced Zakrzewski's ideas about women and their role in Russian literature and culture.

Methods: the article reviews the critical works of Zakrzewski and analyzes his view on the problem of gender. The analysis is based on the reception of the critic's works, the study of the literary techniques used by him. The article also examines the way the ideas of the German philosopher are reflected in the works of Zakrzewski.

Results: literary critic Alexander Karlovich Zakrzewski was a complex and controversial figure whose ideas were strongly influenced by the works of Friedrich Nietzsche. Zakrzewski's "underground" concept, which reveals the idea of F.M. Dostoevsky's works in a new way, was inspired by Nietzsche's ideas about individualism and rejection of social norms.

Conclusions: the literary works of Alexander Karlovich Zakrzewski demonstrate his philosophical ideas. The critic's writings reflect his views on the underground and the mind. The ambiguous attitude towards women (the critic portrayed them as tormentors and vampiresses) indicates that Zakrzewski was strongly influenced by Nietzsche. This influence can also be seen in Zakrzewski's use of an impressionistic style of writing, contradictory judgments, and an emphasis on individualism.

Keywords: Alexander Karlovich Zakrzewski, Nietzsche, women, underground, individualism, impressionism, contradictions, demonism.

References

1. Zakrzhevsky A.K. Lermontov and modernity. Kiev: I.I. Samonenko, 1915. 153 p.
2. Zakrzhevsky A.K. The Lonely Thinker. (Konstantin Leontiev): On the 25th anniversary of his death. Kiev: Christian Thought, 1916. 35 p.
3. Zakrzewski A.K. Underground: psychological parallels: Dostoevsky, Leonid Andreev, Fyodor Sologub, Lev Shestov, Alexey Remizov, Mikhail Pantyukhov. Kiev: Art and Printing, 1911. 108s.
4. Zakrzewski A.K. Knights of Madness (Futurists) / Alexander Zakrzewski. Futurism and madness / Evgeny Radin. Madness, its meaning and value / Nikolay Vavulin. Futurism (On the way to a new symbolism) / Heinrich Tasteven. 2nd, add. and ispr. ed. Moscow: Tsiolkovsky, 2019. 473 p.
5. Zakrzhevsky A.K. Superman over the abyss. Kiev: A.M. Ponomareva type, 1911. 145 p.
6. Nietzsche F. Thus spoke Zarathustra; To the Genealogy of Morality; The Birth of Tragedy, or Hellenism and Pessimism: a collection. Minsk: Potpourri, 1997. 624 p.

Белоусова Татьяна Павловна,

старший преподаватель кафедры восточных языков
Дипломатической академии Министерства иностранных дел
России
E-mail: tp_belousova@mail.ru

В статье рассказывается о важности такого явления, как омонимия, в китайском языке. Основным типом омонимов, который наиболее часто встречается в китайском языке, являются омофоны. С наличием большого количества омофонов связан ряд культурных и исторических традиций Китая. Данное явление в очередной раз доказывает отсутствие возможности в ближайшей перспективе отказаться от иероглифической письменности в Китае. В статье делается вывод о том, что явление омонимии пронизывает практически все сферы жизнедеятельности китайцев, оказывая огромное влияние как на повседневную жизнь, так и на ряд культурных особенностей страны. В повседневной жизни наличие большого количества омонимов делает довольно сложным восприятие китайской речи на слух и в полной мере исключает потенциальную возможность перехода китайцев на алфавитное письмо.

Ключевые слова: омонимия, омофоны, китайский язык, цифровые коды, традиции.

Китайский язык – единственный в мире язык с полностью иероглифической письменностью. Несмотря на то, что в китайском языке существует несколько десятков тысяч иероглифов, количество слогов насчитывает всего лишь около четырехсот. Слоги записываются с помощью фонетической транскрипции пиньинь и значка тона, характеризующего каждый слог. Таким образом, в китайском языке очень распространено явление омонимии. Наиболее часто встречаются в китайском языке тип омонимов – это омофоны, слова звучащие одинаково, но записывающиеся по-разному. Полных омофонов и омофонов, звучащих одинаково без учета тона для некоторых слогов, может насчитываться от нескольких десятков до двухсот с лишним. Такое количество одинаково звучащих слогов в китайском языке делает аудирование одним из наиболее сложных аспектов в изучении китайского языка, требующим отдельного внимания и подготовки. В то же время, данная особенность китайского языка очень ярко проявляется не только в речи, но и в культурных традициях китайцев.

Любовь китайцев к созвучиям подтолкнула их к созданию огромного количества традиций, основанных на проявлениях явления омофонии и игре слов. Одним из наиболее ярких примеров проявления омофонии и влияния ее на повседневную жизнь китайцев является их негативное отношение к цифре четыре. Этой цифре китайцы стараются избегать в повседневной жизни, так как ее звучание sì созвучно со звучанием слова sǐ «смерть». Таким образом, доходит до того, что в некоторых жилых домах нет четвертого этажа, так как этаж, следующий за третьим, обозначают цифрой «пять». На четвертое число стараются не планировать никаких важных событий и мероприятий. Также, стараются избегать этой цифры в номерах телефонов и автомобилей. Бывали случаи, когда китайцы сознательно меняли дату рождения в свидетельстве, если она выпадала на четвертое число.

Цифра «восемь» же, наоборот, считается очень счастливой в Китае. Все дело, опять же, в созвучии. «Восемь» по-китайски звучит как bā и созвучно со словом, обозначающим богатство и процветание fā. Тут речь уже идет не об омофонии, а о похожем звучании или созвучии. Вера китайцев в магию чисел невообразимо сильна. Номера телефонов с восьмерками стоят в Китае намного дороже обычных. Самый дорогой телефонный номер, состоящий из восьмерок, был продан неизвестным китайцем одной знаменитой китайской авиакомпании за 2,3 миллиона юаней. А Олимпийский игры 2008 года в Пекине начались в 08.08.2008 года в 8 часов 8 минут 8 секунд и, в отличие от боль-

шинства спортивных мероприятий такого масштаба, оказались невероятно успешными для Китая, а также принесли хорошую прибыль.

С явлением омофонии связано огромное количество традиций празднования нового года. Например, выражение 过年 guò nián – «праздновать новый год» также произошло от полностью омонимичного выражения, обозначающего «прогнать Няня (чудовище, по легенде пожиравшее людей в канун Нового года)». Выбор традиционных блюд для новогоднего стола также тесно связан с поверьями, основанными на созвучиях. Ни один новогодний стол в Китае не обходится без рыбы и пельменей. А все потому, что рыба по-китайски созвучна со словом «достаток», а пельмени схожи по звучанию с названием мелкой серебряной монеты, эти блюда символизируют собой материальное благополучие и достаток, которые ждут хозяев дом в наступающем году. Слово «курица» же созвучно со словом «удача», поэтому блюда из курицы также всегда присутствуют на новогоднем столе. Что касается подарков, то тут тоже не обошлось без фонетической игры слов. Например, никогда не следует дарить китайцам часы, так как фраза «подарить часы» будет звучать также, как «подарить конец», то есть смерть.

Помимо древних традиций, связанных с созвучиями в современной Китае не так давно появилось такое явление, как цифровые коды или 数字密码. Цифровой код – это зашифрованное в виде цифр послание, которое составитель этого кода хочет передать своему собеседнику. Наиболее часто такие зашифрованные послания используются при общении в интернете, а также в смс-переписках. Это явление также основано на омонимии, так как цифрами заменяют схожие по звучанию фразы. Большинство цифровых кодов относятся к любовной тематике, таким образом зашифровывают любовные послания. Но, также существует большое количество нейтральных кодов. Самым распространенным цифровым кодом является код 520 wǔ èr líng, который соответствует фразе 我爱你 wǒ ài nǐ, и произносится похожим образом. С помощью цифровых кодов строятся целые предложения, например код 70345 расшифровывается как «Поверь мне!». Также, коды часто используются для обозначения бытовых фраз. Это такие коды, как 48 – да, 729 – идем пить алкоголь, 687 – извини. Цифровых кодов насчитывается огромное множество и в настоящее время они стали неотъемлемой частью китайской письменной речи. Это модно, удобно, забавно и экономит много времени в переписках. При желании эти коды можно найти в свободном доступе и применять при неформальном общении в интернете.

Таким образом, хочется отметить, что явление омонимии пронизывает практически все сферы жизнедеятельности китайцев, оказывая огромное влияние как на повседневную жизнь, так и на ряд культурных особенностей страны. В повседневное жизни наличие большого количества омонимов делает довольно сложным восприятие китайской

речи на слух и в полной мере исключает потенциальную возможность перехода китайцев на алфавитное письмо.

Литература

1. Омонимия в современном китайском языке: учебное пособие. /А.А.Хаматова, ВКН, 2022. – 124с.
2. Омофоны в китайском языке и их влияние на традиции и быт китайцев/ Хуснетдинова Э.Н., Черных Е.О., Сборник статей преподавателей. Всероссийская академия внешней торговли Минэкономразвития. Москва, 2018. – с. 194–205
3. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков. -М.: Академия, 2015. – 288 с.
4. Задоевко, Т. П., Хуан Шуин. Основы китайского языка. Вводный курс. М.: Наука, 1983.
5. Дёмина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. [Текст]: Монография / Н.А. Дёмина – М.: Восточная литература, 2006.
6. Белоусова, Т.П. Особенности преподавания китайского языка на начальных курсах бакалавриата / Т.П. Белоусова // Восточный альманах: Сборник научных статей / Под общей редакцией Т.А. Закаурцевой. Том Выпуск II. – Москва: Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2018. – С. 113–118.
7. Макк Е. Китайский язык. Точки опоры., Шанс, 2020

HOMONYMY IN THE CHINESE LANGUAGE AND ITS MANIFESTATION IN CULTURE

Belousova T.P.

Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

The article tells about the importance of such a phenomenon as homonymy in the Chinese language. The main type of homonyms that is most often found in Chinese are homophones. A number of cultural and historical traditions of China are associated with the presence of a large number of homophones. This phenomenon once again proves the impossibility of abandoning hieroglyphic writing in China in the near future. The article concludes that the phenomenon of homonymy permeates almost all spheres of the life of the Chinese, having a huge impact on both everyday life and a number of cultural features of the country. In everyday life, the presence of a large number of homonyms makes it quite difficult to perceive Chinese speech by ear and completely excludes the potential possibility of the Chinese switching to alphabetical writing.

Keywords: homonymy, homophones, Chinese, numeral codes, traditions.

References

1. Homonymy in modern Chinese: a textbook. / A.A. Khamatova, VKN, 2022. – 124p.
2. Homophones in the Chinese language and their influence on the traditions and life of the Chinese / Khusnetdinova E.N., Chernykh E.O., Collection of articles of teachers. All-Russian Academy of Foreign Trade of the Ministry of Economic Development. Moscow, 2018. – p.194–205
3. Shchukin A.N., Frolova G.M. Methods of teaching foreign languages. -M.: Academy, 2015. – 288 p.

4. Zadoenko, T. P., Huang Shuying. Fundamentals of the Chinese language. Introductory course. Moscow: Nauka, 1983.
5. Demina N.A. Methods of teaching practical Chinese. [Text]: Monograph / N.A. Demina – M.: Eastern Literature, 2006.
6. Belousova, T.P. Peculiarities of teaching Chinese in the initial undergraduate courses / T.P. Belousova // Oriental almanac: Collection of scientific articles / Under the general editorship of T.A. Zakurtseva. Volume Issue II. – Moscow: Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, 2018. – P. 113–118.
7. Makk E. Chinese language. Support points., Chance, 2020

Латинские слова и фразеологизмы как компонент речи повествователя в произведениях Д.Н. Мамина-Сибиряка

Ваганов Алексей Васильевич,

к. филол.н., доцент, Таганрогский институт им. А.П. Чехова,
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: vaganov.65@mail.ru

Статья посвящена латинским языковым средствам как одному из компонентов речи повествователя в произведениях Д.Н. Мамина-Сибиряка. Показано, что латинские слова и фразеологизмы как компонент авторского повествования употребляются Д.Н. Маминым-Сибиряком в произведениях, принадлежащих к разным жанрам: в романах, рассказах, очерках, путевых заметках. Охарактеризовано смысловое и стилистическое разнообразие латинских элементов в произведениях писателя, где используются, с одной стороны, латинские слова и обороты, связанные с традициями научной речи (медицинские, биологические, химические, юридические термины), с другой стороны, латинские фразеологизмы с семантикой эмоциональной оценки, характерные для публицистической и художественной речи. Анализируются функции латинских слов и фразеологизмов в авторском повествовании произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка: латинизмы используются для речевой характеристики рассказчика, для характеристики изображаемой ситуации, для привлечения внимания адресата к определенным элементам контекста и выражения эмоционально-оценочного отношения повествователя к объекту речи.

Ключевые слова: латинский язык, повествователь, фразеологизм, стилистическая окрашенность, экспрессивные средства, сравнение, метафора, ирония, многозначность, речевая характеристика.

Произведения Д.Н. Мамина-Сибиряка, принадлежащие к числу выдающихся достижений русской художественной и публицистической прозы второй половины XIX века, привлекают разностороннее внимание филологов нашего времени. Язык произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка рассматривается в аспектах лингвокультурологии [13], когнитивной лингвистики [14], топонимики [5], фразеологии [15]; анализируются языковые средства речевой характеристики персонажей в произведениях Д.Н. Мамина-Сибиряка [6; 16].

Язык произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка опирается прежде всего на народно-разговорный речевой слой, но не ограничивается этим слоем: семантический и стилистический диапазон прозы писателя расширяется благодаря использованию языковых средств с книжной стилистической окрашенностью, к числу которых принадлежат, в частности, латинские слова и фразеологизмы, применяемые в русских текстах без перевода. Латинские языковые единицы выступают как средство речевой характеристики персонажа, функционируя «в речи тех персонажей, которые принадлежат к образованной части общества» [4, с. 248]. В ряде произведений латинские элементы играют заметную роль также как компонент речи повествователя; именно этому аспекту использования латинизмов Д.Н. Маминым-Сибиряком посвящена данная статья.

Латынь в речи повествователя предстает в разных своих ипостасях. В ряде случаев в произведениях Д.Н. Мамина-Сибиряка используются слова и составные термины, связанные с традициями научной речи.

Так, некоторые латинские слова, применяемые писателем, связаны со сферой медицины. В путевых заметках «От Урала до Москвы» употребляется латинское слово *habitus*, означающее 'внешний вид, облик', которое, как отмечено в «Словаре латинских крылатых слов» Н.Т. Бабичева и Я.М. Боровского, «используется обычно как медицинский термин» [1, с. 305]. Повествователь описывает молодого фабричного рабочего, внешний вид которого ярко свидетельствует об образе его жизни: «Испитое зеленое лицо, кривые ноги, узкая грудь и общий болезненный *habitus* свидетельствовали красноречиво о работе с раннего детства где-нибудь в закрытом помещении, о вечном проголодь» [12, с. 256]. Характерно, что медицинский латинский термин *habitus* сопровождается здесь русским прилагательным *болезненный*, также связанным с медицинской тематикой. В автобиографическом романе «Черты из жизни Пеп-

ко» речь рассказчика содержит латинское слово *cadaver*, что значит 'труп'. Рассказчик передает мысли и чувства, охватившие его при известии о том, что он серьезно болен: «Благодаря занятиям в медицинской академии я отлично знал, как систематически пойдет весь процесс, пока из живого человека не получится *cadaver*» [11, с. 199]. Использование латинского слова мотивировано в рамках данной фразы упоминанием о занятиях в медицинской академии, и в этом отношении латинизм, связанный с традицией употребления латинского языка в медицине, создает речевую характеристику героя-рассказчика; кроме того, латинизм *cadaver*, употребленный вместо русского слова *труп*, может в данном случае нести функцию эвфемистического смягчения, несколько драпируя пугающую рассказчика мысль о смерти.

Встречаются в речи повествователя латинские естественнонаучные термины, среди которых представлены термины биологические и химические. Так, в очерках «Бойцы», описывающем весенний сплав по реке Чусовой, содержатся латинские названия вымерших видов моллюсков. Эти термины применяются писателем для образной характеристики тяжелого положения народности «вогулов», которая во времена Д.Н. Мамина-Сибиряка могла казаться близкой к вымиранию. Проплывая по речке Чусовой, рассказчик думает сначала о том, что местные «известняки, сланцы и песчаники» [7, с. 534] являются ценнейшим источником для воссоздания геологической истории Земли, размышляет о «первобытном океане» [7, с. 534], о «силурийской и девонской» формациях [7, с. 536]. Впоследствии, говоря о вопиющей нужде, в которой живут на берегах этой же реки обитатели «вогульских деревушек», рассказчик с печалью думает об опасности вымирания, угрожающей им; здесь в его сознании возникает ассоциация, отсылающая к предшествующему геолого-историческому экскурсу: «Сохранили же чувовские известняки разных *Amplexus multiplex*, *Fenestella Veneris*, *Chonetes sarcinulata* и так далее, а от вогула останется только смутное воспоминание» [7, с. 547]. Данная фраза содержит ассоциативное сопоставление явлений человеческой жизни с явлениями мира природы: народность, которой грозит исчезновение, сопоставлена с вымершими биологическими видами, от которых остались только «известняки». Связь между предикативными частями приведенного сложного предложения формально выражена с помощью противительного сочинительного союза *а*, но на глубинном уровне здесь осуществляется сравнение, в случае открытого выражения которого фраза могла бы быть построена с помощью сравнительного союза: *«Как от *Amplexus multiplex*, *Fenestella Veneris*, *Chonetes sarcinulata* остались известняки, так от вогул останется только воспоминание». Благодаря образному сопоставлению естественнонаучные термины вовлекаются в систему экспрессивных средств текста, что характерно для художественной речи, где элементы

различных стилей переосмысляются и получают новую функцию, участвуя в создании образа.

Латинский устойчивый оборот *in statu nascendi* в своем первом значении, как отмечается в «Словаре иноязычных выражений и слов» А.М. Бабкина и В.В. Шендецова, тоже связан с естественнонаучной терминологией, а именно с терминологией химии, где он выражает значение «в момент образования, выделения» [2, с. 674]. В путевых заметках Д.Н. Мамина-Сибиряка «От Урала до Москвы» этот оборот употреблен в расширенном значении «в состоянии зарождения, возникновения» [2, с. 674] по отношению к определенному социальному явлению. Повествователь, рассматривая своих попутчиков в поезде, сопоставляет сидящих рядом крестьянина и рабочего («фабричного»). Крестьянин производит на повествователя впечатление «патриархальной фигуры»; напротив, рабочий характеризуется как представитель нового исторического типа: «Мастеровой <...> был другим, еще находящимся *in statu nascendi* своей кристаллизации, типом русской истории» [12, с. 256]. Связь образной системы текста с естественнонаучной терминологией создается в данной фразе также употреблением слова *кристаллизация*, в прямом своем смысле обозначающего определенное изменение состояния вещества; по отношению к социальному явлению данное слово применяется как метафора.

Латынь выступает и в качестве языка юридической терминологии. Так, в очерке «Родительская кровь» при описании суда между крестьянами деревни Боровки и «заводовладельцами», присвоившими крестьянскую землю, используется термин римского права *jus primae occupationis* ('право первого захвата'). Повествователь передает содержание речи адвоката: «Человеколюбцев в интересах своих доверителей ссылался на *jus primae occupationis* и земскую давность» [10, с. 64]. Латинский составной юридический термин является здесь средством воссоздания обстановки суда; в этом отношении он объединен тесной лексикотематической связью с содержащимися в ближайшем контексте словами и словосочетаниями *юридическое значение, посессионное право, суд, судоговорение, судебная инстанция* (среди этих слов, тематически связанных между собой, есть как исконно русские, так и освоенные русским языком слова иноязычного происхождения).

Устойчивый оборот *ipso facto* ('в силу самого факта') в исходном своем значении также является термином права [2, с. 674]. Данный термин известен и в более широком значении 'в силу одного этого' [2, с. 675]; в этом значении его употребление уже не ограничивается юридической тематикой. Такое употребление представлено в очерке «Родительская кровь»: «<...> замедляется надел заводского населения землей, потому что такой надел должен *ipso facto* уменьшить лесные дачи» [10, с. 52]. Но и в данном случае может быть прослежена связь латинского выражения с юридической сферой, поскольку далее в этом же абзаце

непосредственно говорится о юридической стороне характеризуемой проблемы, что проявляется в употреблении словосочетания *посессионное право* и прилагательного *юридический*: «<...> сотни квадратных верст принадлежат своим владельцам на посессионном праве, которое само по себе является почти неразрешимой юридической загадкой» [10, с. 52].

Латинские слова и обороты выделяются на общем фоне русского текста благодаря своему иноязычному облику, а также благодаря своей книжной стилистической окрашенности. Тем самым латинские слова и обороты помогают выделить обозначаемый ими внеязыковой объект, привлечь к нему внимание адресата речи, подчеркнуть особую значимость данного объекта, его важность в том или ином отношении, его необычность. Так, в очерке «Родительская кровь» с помощью латинского устойчивого словосочетания *conditio sine qua non* ('непременное условие') подчеркивается исключительная важность «перехода на каменный уголь» для развития уральской горнозаводской промышленности: «Роковым условием, *conditio sine qua non* для всех уральских заводов является переход с древесного топлива на каменный уголь» [10, с. 51]. Представление о чрезвычайной важности названного фактора выражено в данном предложении сначала русским словосочетанием *роковое условие*, а затем близким к нему по смыслу латинским фразеологизмом; эта тесная лексико-семантическая связь между русскими и латинскими компонентами предложения позволяет акцентировать выраженную в предложении мысль.

Латинское устойчивое словосочетание *homo novus* ('новый человек'), которое дважды используется в романе «Горное гнездо», подчеркивает новизну того общественного слоя, представителем которого выступает характеризуемый с помощью этого словосочетания человек. В одном случае данный оборот относится к председателю земской управы – учреждения, которое возникло в результате земской реформы 1864 года и было новым для отразившихся в романе времен: «Вообще Тетюев представлял собой интересный тип земского деятеля, этого *homo novus* захолустной провинциальной жизни» [9, с. 38]. В другом случае речь идет о журналисте Перекрестове, который назван *homo novus* как человек, не понаслышке знакомый с новостями зарубежной жизни. Противопоставляя Перекрестова старому отставному сановнику Летучему, повествователь отмечает: «Перекрестов, рядом с этим вымирающим типом помпадурства, являлся настоящим *homo novus*» [9, с. 119]. Далее перечисляются страны, где побывал журналист, и события политической жизни, свидетелем и даже участником которых он являлся. Правда, в последующем контексте обнаруживается иронический оттенок этой характеристики, поскольку оказывается, что из всех своих путешествий персонаж вынес преимущественно «воспоминания о том, что и как он, Перекрестов, ел» [9, с. 120] в посещаемых им странах.

Экспрессивность как речевое качество, помогающее привлечь внимание к содержанию речи, часто сочетается с оценочностью. Такое сочетание нередко происходит и при использовании в русском контексте латинских устойчивых оборотов: латинские фразеологизмы, осуществляющие экспрессивное выделение обозначаемого объекта, часто несут в себе эмоционально-оценочный оттенок. Фразеологизм *alma mater*, обозначающий университет, где учился говорящий (буквальное значение этого латинского словосочетания – 'питающая мать', так что семантика фразеологизма основана на метафорическом переносе), подчеркивает особую значимость этого университета для судьбы человека, о котором идет речь; обычно данный фразеологизм имеет оттенок положительной эмоциональной оценки. Так, в рассказе «В худых душах...» повествователь вспоминает о том, какое впечатление производил на школьников из зауральского села Шерамы местный уроженец Никашка, окончивший университет и ставший доктором: «Что-то такое хорошее, убежденное, верующее чувствовалось под его сермяжкой, и мы льнули к нему, к его книжкам, к его рассказам об *alma mater*» [7, с. 187]. Фразеологизм *alma mater* явно связан в данном контексте с представлением о «чем-то хорошем», а объединение в пределах одной фразы разговорного названия крестьянской одежды *сермяжка* и латинского фразеологизма указывает на личностные качества доктора, сочетавшего образованность с бытовой простотой и скромностью. Ярко выраженный эмоционально-экспрессивный характер имеет латинское устойчивое словосочетание *via dolorosa*, которое в рассказе «Летные» (герои рассказа бегут с каторги) используется по отношению к пути в Сибирь: «Мы приведем только страшную цифру ежегодно ссылаемых в Сибирь в каторгу и на поселение, именно пятнадцать тысяч человек <...> путь в Сибирь является специфическим русским *via dolorosa*» [10, с. 235]. Словосочетание *via dolorosa* буквально означает 'скорбный путь', в своем обычном употреблении оно применяется к дороге, по которой «вели Христа на распятие» [1, с. 849]. Использование его в контексте рассказа подчеркивает трагизм участи ссыльных и каторжных, при этом семантика негативной эмоциональной оценки происходящего подчеркивается также содержащимся в предшествующем контексте русским прилагательным *страшный* («страшную цифру»); тем самым осуществляется лексико-эмотивная связь [3, с. 160] латинского оборота с русским контекстом.

Функциональные возможности латинских фразеологизмов обогащаются многозначностью, присущей некоторым из них. Так, особая личностная значимость характеризуемого персонажа для какого-либо другого человека может подчеркиваться фразеологизмом *alter ego*, который, означая буквально 'второе я', употребляется обычно как наименование ближайшего друга; в этом значении фразеологизм несет положительную

эмоциональную оценку. В романе «Черты из жизни Пепко» герой-рассказчик с помощью данного фразеологизма характеризует своего друга студенческих лет, Агафона Попова по прозвищу Пепко: «Это был мой двойник, мой alter ego. Милый Пепко, молодость, где вы?» [11, с. 19]. Эмоциональная оценка, выраженная латинским фразеологизмом, в последующей фразе передана русским прилагательным *милый*, причем экспрессивность этой фразы усилена риторическим обращением, риторическим вопросом, а также персонификацией отвлеченного понятия «молодость». Однако семантические возможности латинского фразеологизма *alter ego* не ограничиваются значением 'ближайший друг', данный фразеологизм является многозначным и может употребляться также в значении 'человек, похожий в каком-либо отношении на определенного другого человека'. При употреблении фразеологизма в этом значении эмоционально-оценочный элемент семантики фразеологизма ослабевает или вовсе утрачивается, экспрессивность же связана в таких случаях с тем, что фразеологизм *alter ego* оказывается своеобразным средством выражения сравнения, метафорически передавая идею сходства. Сходство может быть основано на признаках разного рода (объекты могут сравниваться по внешним признакам или по внутренним признакам, в основе сравнения могут лежать также функции сопоставляемых объектов), с чем связано многообразие семантических оттенков, возникающих при использовании этого фразеологизма в различных контекстах. В романе «Черты из жизни Пепко» герой-рассказчик описывает, как неловко чувствовал себя на балу, куда он пришел в сером летнем костюме, тогда как все присутствующие были в сюртуках или фраках: «Я уныло бродил из залы в залу, тщетно отыскивая другого "серого человека". Как назло, такого alter ego не оказалось, и я опять чувствовал, что все смотрят на меня» [11, с. 167]. В данном случае с помощью фразеологизма *alter ego* характеризуется сходство, основанное на внешних признаках, а именно на особенностях одежды. В другом эпизоде этого же произведения фразеологизм *alter ego* используется для характеристики сходства внутренних, психологических наклонностей. Об одном из персонажей романа герой-рассказчик сообщает: «Сначала я его презирал, потом ревновал и, наконец, начал смотреть на него, как на своего alter ego» [11, с. 247]. Смысл употребления этого устойчивого оборота применительно к данному конкретному случаю получает подробное разъяснение в последующем контексте: упомянутый персонаж характеризуется как человек глубоко развращенный, героя-рассказчика тревожит мысль о собственном затаенном сходстве с этим человеком – сходстве, которое сейчас почти незаметно, но может стать явным в дальнейшем: «<...> я, по-видимому, иду именно по этому пути. Вот тут и выплывал вопрос об alter ego» [11, с. 248]. Повторяющийся фразеологизм *alter ego* создает композиционное

обрамление данного эпизода, образуя «кольцо» как синтаксическую фигуру.

В очерке «Забывтый альбом» этот же фразеологизм передает сходство, основанное на функции сопоставляемых личностей, а именно на их месте в общественной жизни. Елтухов, герой данного произведения, тяжело болен и перед лицом неизбежной скорой смерти остро ощущает бессмысленность своей карьеры, ради которой он когда-то отказался от своих убеждений и порвал отношения со своими друзьями, ради которой он постоянно лгал и притворялся: «Елтухов был больше не нужен, и его место заступил другой Елтухов. Он даже знал этого alter ego и не завидовал ему» [12, с. 67]. Словосочетание «другой Елтухов» метафорически обозначает человека, который после предстоящей смерти Елтухова займет его место в тех общественных кругах, к которым Елтухов принадлежал; этот же человек обозначен и с помощью латинского фразеологизма *alter ego*.

Еще одним значением фразеологизма *alter ego* является значение 'доверенное лицо, заместитель'. Данное значение представлено в путевых заметках «От Урала до Москвы», причем оно сочетается здесь со значением 'человек, похожий в каком-либо отношении на определенного другого человека'. Совершая экскурс в историю уральской горнозаводской промышленности, Д.Н. Мамин-Сибиряк рассказывает о событиях начала XVIII века, о деятельности Акинфия Демидова, основателя уральских заводов. Акинфий Демидов характеризуется как верный помощник Петра Первого: «Это был alter ego царя-работника, его недремлющее око» [12, с. 270]. В данной фразе фразеологизм выступает прежде всего в значении 'доверенное лицо', на что указывает метафорическое словосочетание «его недремлющее око». Однако в последующем контексте раскрывается мысль о том, что между царем Петром Первым и предпринимателем-горнозаводчиком Акинфием Демидовым существовало внутреннее и даже внешнее сходство. Сопоставляя этих исторических деятелей, автор подчеркивает сначала сходство их психологических свойств, проявляющихся в характере их деятельности: «Было много общего в этих натурах: оба работали до кровавого пота и, кажется, не знали границ своим замыслам» [12, с. 270]. Затем Д.Н. Мамин-Сибиряк обращает внимание (со ссылкой на сохранившийся портрет Акинфия Демидова) и на внешнее его сходство с царем: «<...> даже в выражении физиономии гениального русского заводчика есть сходство с Петром» [12, с. 270]. Благодаря словам *общее* и *сходство*, содержащимся в приведенных характеристиках, актуализируется семантика сходства и во фразеологизме *alter ego*, употребленном по отношению к Демидову.

Эмотивные возможности латинских слов и оборотов обогащаются тем, что их употребление может в определенном контексте приобретать оттенок иронии. Этот оттенок может возникнуть в результате контраста между высокой стили-

стической окрашенностью латинизма и сниженным содержанием контекста. Так, в романе «Черты из жизни Пепко» иронический оттенок имеет употребление латинского предложно-падежного сочетания *in corpore*, означающего 'в полном составе'. Герой-рассказчик сообщает о своей встрече с приятелями: «Прихожу в портерную и нахожу всю "академию" *in corpore*» [11, с. 65]. Ирония создается здесь как употреблением слова *академия* по отношению к компании, собирающейся в портерной (такое ироническое употребление данного слова неоднократно встречается в тексте романа), так и использованием по отношению к этой же компании латинского устойчивого оборота с присущей ему книжной, официально-торжественной стилистической окрашенностью. В воспоминаниях «Отрезанный ломоть» иронический оттенок получает фразеологизм *alma mater*, поскольку он применяется здесь не к университету, как это обычно делается, а к «бурсе», изображаемой, к тому же, в самых мрачных тонах: «Все новички проходят через целый строй горьких и тяжелых испытаний, но *alma mater* возвела их в настоящую систему <...> *Alma mater* бурса <...> приводила всех к одному общему знаменателю» [12, с. 493]. Иронический оттенок возникает и у латинского оборота *modus vivendi* ('образ жизни') при характеристике источников доходов персонажа романа «Приваловские миллионы», Агриппины Филипповны, поскольку источники эти оказываются неблагоприятными и ненадежными: «<...> она была так много должна, что кредиторы, под опасением не получить ничего, поддерживали ее существование. Но и этот, несомненно, очень ловкий *modus vivendi* мог иметь свой естественный и скорый конец» [8, с. 99]. Русское прилагательное *ловкий*, относящееся здесь к латинскому фразеологизму в качестве определения, имеет в данном контексте иронический оттенок употребления (вряд ли можно всерьез назвать ловким такой образ жизни, которому предстоит «естественный и скорый конец»), этот иронический оттенок распространяется и на латинский фразеологизм.

В путевых заметках «От Урала до Москвы» ироническому осмыслению подвергается введенная в речь повествователя латинская цитата из естествоиспытателя Г. Фишера, содержащая похвалу роду заводовладельцев Демидовых: «*gens Demidoviana nomen illustravit benefactis publicis*», что означает «род Демидовых славился общественной благотворительностью» [12, с. 274]. Высоко оценив Акинфия Демидова, Д.Н. Мамин-Сибиряк утверждает, что потомки этого выдающегося промышленника, разыгрывая роль меценатов за границей, ничего не сделали для многотысячного населения подвластных им уральских заводов.

Таким образом, латинские слова и фразеологизмы как компонент речи повествователя выполняют в произведениях Д.Н. Мамина-Сибиряка ряд существенных функций: они участвуют в воспроизведении особенностей изображаемой ситуации, в создании речевой характеристики рассказчика,

осуществляют экспрессивное выделение важных смысловых мотивов текста, выражают различные эмоционально-оценочные оттенки. При этом экспрессивность употребления латинского слова или фразеологизма может создаваться как на основе узусуального значения данных языковых средств, так и благодаря смысловым и стилистическим приращениям, возникающим у них благодаря лексико-тематическому, лексико-семантическому и лексико-эмотивному взаимодействию с русским контекстом.

Литература

1. Бабичев Н.Т., Боровский Я.М. Словарь латинских крылатых слов. – М.: ТЕРРА, 1997. – 960 с.
2. Бабкин А.М., Шендецов В.В. Словарь иноязычных выражений и слов. Том 1. – М. – Л.: Наука, 1966. – 712 с.
3. Ваганов А.В. Контекстуальные связи латинских слов и устойчивых оборотов в произведениях А.П. Чехова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 157–161.
4. Ваганов А.В. Латинские слова и фразеологизмы в речи персонажей произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 5. – С. 248–252.
5. Девятайкина Г.Л. Топонимический код в художественном пространстве произведений Д.Н. Мамина-Сибиряка // Филология и человек. – 2008. – № 4. – С. 82–87.
6. Кыштымова Т.В. Характерологическая функция фразеологических средств в романе Д.Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 12 (42), часть 3. – С. 109–111.
7. Мамин-Сибиряк Д.Н. Собрание сочинений в восьми томах. Том первый. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953. – 616 с.
8. Мамин-Сибиряк Д.Н. Собрание сочинений в восьми томах. Том второй. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1954. – 592 с.
9. Мамин-Сибиряк Д.Н. Собрание сочинений в восьми томах. Том третий. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1954. – 632 с.
10. Мамин-Сибиряк Д.Н. Собрание сочинений в восьми томах. Том четвертый. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1954. – 703 с.
11. Мамин-Сибиряк Д.Н. Собрание сочинений в восьми томах. Том седьмой. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955. – 732 с.
12. Мамин-Сибиряк Д.Н. Собрание сочинений в восьми томах. Том восьмой. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955. – 752 с.

13. Мигранова Л.Ш. Лингвокультураемы в рассказе Д.Н. Мамина-Сибиряка «Озорник» // Мир науки и мысли. – 2023. – № 1. – С. 39–47.
14. Семенова С.Н. Когнитивно-прагматические характеристики художественного текста на материале рассказа Д.Н. Мамина-Сибиряка «Емеля-охотник» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2022. – Т. 13. № 2. – С. 280–293.
15. Хабарова О.Г. Роль образности в создании целостного значения фразеологизма (на примере романа Д.Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы») // StudNet. – 2021. – Т. 4. № 4 [Электронный источник] // URL: <https://stud.net.ru/rol-obraznosti-v-formirovanii-celostnogo-znacheniya-frazeologizma-na-primere-romana-d-n-mamina-sibiryaka-privalovskie-milliony/> (дата обращения: 12.01.2023).
16. Шарипов В.А. Характер и речевая характеристика в романе Д.Н. Мамина-Сибиряка «Приваловские миллионы» // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. – 2014. – № 2 (39). – С. 99–107.

LATIN WORDS AND PHRASEOLOGICAL UNITS AS A COMPONENT OF THE NARRATOR'S SPEECH IN THE WORKS OF D.N. MAMIN-SIBIRYAK

Vaganov A.V.

Taganrog Institute named by Anton Chekhov (branch of the University) RSUE

The article is devoted to Latin language means as one of the components of the narrator's speech in the works of D.N. Mamin-Sibiriyak. It is shown that D.N. Mamin-Sibiriyak uses Latin words and phraseological units as components of the author's narration in the works that belong to different genres: novels, short stories, essays and travel notes. The semantic and stylistic diversity of Latin elements in the writer's works is characterized. On the one hand, Latin words and phrases associated with the traditions of scientific speech (medical, biological, chemical and legal terms) are used in the writer's works. On the other hand, there are Latin phraseological units with the semantics of emotional evaluation, which are typical for publicistic and literary speech. The functions of Latin words and phraseological units in the author's narration of D.N. Mamin-Sibiriyak are being analyzed: Latinisms are used for the speech characteristic of the narrator, for characterization of the depicted situation, for attracting the addressee's attention to certain elements of the context and

for expression of the emotional-evaluative attitude of the narrator to the object of speech.

Keywords: Latin, narrator, phraseological unit, stylistic coloring, expressive means, comparison, metaphor, irony, polysemy, speech characteristic.

References

1. Babichev N.T., Borovsky Ya.M. Dictionary of Latin winged words. – M.: TERRA, 1997. – 960 p.
2. Babkin A.M., Shendecov V.V. Dictionary of foreign expressions and words. Vol. 1. – M. – L.: Science, 1966. – 712 p.
3. Vaganov A.V. Contextual coherence of Latin words and phraseological units in A.P. Chekhov's works // Modern pedagogical education. – 2020. – No. 4. – pp. 157–161.
4. Vaganov A.V. Latin words and phraseological units in the speech of the characters of D.N. Mamin-Sibiriyak's works // Modern pedagogical education. – 2022. – No. 5. – pp. 248–252.
5. Deviatjina G.L. Toponymic Code in the Artistic Space of the Works of D.N. Mamin-Sibiriyak // Philology and Man. – 2008. – No. 4. – pp. 82–87.
6. Kyshtymova T.V. Characterological function of phraseological units in the novel by D.N. Mamin-Sibiriyak "Privalov's millions" // Philological sciences. Questions of theory and practice. – 2014. – No. 12 (42), part 3. – pp. 109–111.
7. Mamin-Sibiriyak D.N. Collected Works in eight vol. Vol. 1. – M.: State publishing house of fiction, 1953. – 616 p.
8. Mamin-Sibiriyak D.N. Collected Works in eight vol. Vol. 2. – M.: State publishing house of fiction, 1954. – 592 p.
9. Mamin-Sibiriyak D.N. Collected Works in eight vol. Vol. 3. – M.: State publishing house of fiction, 1954. – 632 c.
10. Mamin-Sibiriyak D.N. Collected Works in eight vol. Vol. 4. – M.: State publishing house of fiction, 1954. – 703 c.
11. Mamin-Sibiriyak D.N. Collected Works in eight vol. Vol. 7. – M.: State publishing house of fiction, 1955. – 732 c.
12. Mamin-Sibiriyak D.N. Collected Works in eight vol. Vol. 8. – M.: State publishing house of fiction, 1955. – 752 c.
13. Migrantova L. Sh. Linguoculturems in the story by D.N. Mamin-Sibiriyak «Ozornik» // The World of Science and Ideas. – 2023. – No. 1. – pp. 39–47.
14. Semenova S.N. Cognitive-pragmatic Characteristics of Fiction Text on the Material of D.N. Mamin-Sibiriyak's Short Story "Emelya the Hunter" // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. – 2022. – Vol. 13. No. 2. – pp. 280–293.
15. Khabarova O.G. The role of imagination in the formation of the integral meaning of phraseologism (on the example of roman D.N. Mamin-Sibiriyak "Privalovskie millions") // StudNet. – 2021. – Vol. 4. No. 4 [Electronic resource] // URL: <https://stud.net.ru/rol-obraznosti-v-formirovanii-celostnogo-znacheniya-frazeologizma-na-primere-romana-d-n-mamina-sibiryaka-privalovskie-milliony/> (access date: 12.01.2023).
16. Sharipov V.A. The character and speech characteristics in the novel by D.N. Mamin-Sibiriyak "Privalov's millions" // Scientific notes Khujand State University named after academician B. Gafurov. – 2014. – No. 2 (39). – pp. 99–107.

Сравнительный анализ лингвостилистических особенностей творчества китайских и русских писателей-транслингов

Ван Чуньму,

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Сианьский нефтяной университет
E-mail: acncob@163.com

Ли Ян,

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Цзянсийский педагогический университет
E-mail: shara95@yeah.yet

Транслингвальность – плавный синергетический переход между лингвокультурами. Сохраняется лингвокультурная идентичность всех языков. При этом ассимиляция отсутствует. Основным направлением данного явления является необходимость в том, чтобы образовать новый литературный вид, который будет отличаться от традиционной отечественной литературы. Также будут присутствовать определенные отличия от литературы переводного характера. Говоря иными словами, образуется некая транскультурная, а также транслингвальная контактная литература. Под ней необходимо подразумевать те литературные направленности, которые создаются писателем, занимающимся переводами и пишущим произведения на том языке, который является для него неродным. При этом в процессе создания своих произведений он сохраняют свою идентичность. Основной целью данного исследования является провести определенный анализ китайско-русских писателей, которые занимаются литературным направлением, в области транслингвистики.

Ключевые слова: транслингвальность, транскультурность, транслингвальная литература, языковая идентичность, писатель-транслингв.

Существует один вопрос, который в основном касается того, что представляет собой идентичность языкового и культурного характера. В основном это интересует пользователей чужого языка. Знак равно между идентичностью языковой, культурной и этнической, ставить нельзя. Присутствует стабильная и одновременно гибкая языковая идентичность. Именно по этой причине специалисты подразумевает наличие двух категорий языковой идентичности. Одна из них первичная, иная вторичная. Прошина высказывается о том, что под термином вторичной языковой личности необходимо подразумевать особую оценочную коннотацию, которая является не до конца удачной. Но при этом здесь необходимо подразумевать тот факт, что всеми возможными способами нужно представлять все параллели, которые возникают между картинами мира и их типологиями.

После того как в статусе глобального мирового языка был утвержден именно английский, его носители используют его не только, как средства, направленные на межкультурные коммуникации, но также, как специальное средство, с помощью которого можно выражать свою собственную личностную идентичность. Более того, спустя несколько лет его стали использовать в качестве средств коммуникации другие народности [3].

Стоит отметить, что активно развивающиеся контакты лингвокультурного характера породили особое явление. Профессиональные лингвисты по-разному характеризуют его. Это может быть:

- контактная литература;
- транслингвальная;
- транскультурная;
- кросскультурная;
- национальная и этническая;
- постколониальная;
- иная культурная и языковая.

Стоит отметить, что вопрос, который касается терминологии, на данный момент остается открытым. Благодаря этому, можно будет понять, как правильно использовать термин транскультурной литературы. Авторы, которые были исследованы многими специалистами, отличаются тем, что свою родную культуру они могут достаточно эффективно передавать теми языковыми средствами, которые не являются для них родовыми.

Тщательное исследование феномена, связанного с тем, что несколько одновременных языков могут существовать в общей литературной системе, имеет под собой определенные обоснования. В частности, этот аспект, как правило, характерен для творчества одного конкретного пи-

сателя, который занимается своей литературной работой в новых реалиях, характерных для 21-го века. Он характеризуется, как лингвосоциокультурный. Здесь предполагается достаточно активная активация теории взаимодействия и взаимодействия разных лингвосистем народов разных национальностей. Главным условием является то, что в них в обязательном порядке должна присутствовать определенная мононациональная лингвокультура. Именно она определенным образом формирует условия, на основании которых будет складываться художественный транслингвизм. Это будет происходить на базе неродного языка. Например, на данный момент довольно часто встречается художественный английский или русский транслингвизм. Основанием для их образования, как правило, служит большое количество факторов транслингвического, экстралингвистического и лингвистического характера. Также на это оказывают влияние экономические и геополитические условия, социокультурный генезис, этнокультурное единство. Возникает определенный синтетизм и полифонизм.

Эти аспекты являются характерными для литературного процесса, который происходит в современное время. При этом важно понимать, что данные факторы перед исследованиями выстраиваются таким образом, что образуются достаточно актуальные требующие решения вопросы. Он связан с тем, что необходимо выявить специфику соотношения творческой направленности писателем [1].

Такие понятия, как транскультурность, или транскультуральность, предполагают под собой существование индивида в роли нескольких идентичностей. Они могут возникать в самых разных культурах. При этом в каждой из них будут в обязательном порядке сохраняться отпечатки той или иной индивидуальной культуры. Существует также такое понятие, как транскulturация. У этого термина есть автор. Он пришел к этому аспекту после того, как связал состояние транскulturальности с термином транскulturация. Речь идет о таком специалисте из Кубы, как Фернандо Ортис [16]. В результате подобного подхода произошла довольно существенная транскulturация, а также появилась совершенно новая сфера культурного развития общества и граждан. Этот процесс стал происходить за пределами профессиональных, гендерных, расовых и национальных культур. Здесь главную роль стали играть разные ценностные детерминации, языковые изменения и традиции. Процесс стал приобретать определенную форму только то после того, как в этих аспектах была преодолена замкнутость.

Особое внимание стоит уделить транслингвальнойности. Под ней необходимо подразумевать достаточно постепенный переход синергетического характера от одной лингвистической культуры к совершенно другой. Это создало достаточно смешанный дискурс между многими специалистами и учеными [5].

Транслингвальность непосредственно, как понятие, обозначает тот факт, что практически каждое из слов имеет некую проницаемость. Наблюдается определенное взаимодействие. Именно по этой причине возникает совершенно новое качество лингвокультуры, которое становится еще более обогащенным. Важно понимать, что существующая на сегодня транслитеральная область является довольно размытой. Она определяется некоторой текучестью, неопределенностью и нечеткостью.

Транслингвальность возникла в конце девятых годов. Ее выдвинул Вивиан Замэль [6]. Под ним необходимо подразумевать определенную языковую практику, которая достаточно обширно используется писателями билингвами. Эти специалисты стали подразумевать под ней тех людей, которые достаточно грамотно, четко, понятно и довольно успешно общаются сразу на нескольких языках. По определению А. Пэнникука, транслитеральность представляет собой использование говорящим всего имеющегося у него в распоряжении коммуникативного репертуара.

Транслитеральность отличается достаточно ярким речертворческим и деятельностным характером. Существуют также для осуществления речевторческой деятельности несколько дополнительных возможностей. Как правило, основная масса из них возникает на границе языков, то есть в области, которая характеризуется, как неопределенная. Согласно мнению такого специалиста, как Суреш Канагарадж, лингвистические приемы могут помочь максимально успешно использовать разные языки. Очень часто авторы приспособливают языковые коды к своим специфичным контекстам, и к достижению предварительно поставленных целей [8].

Стоит обратить внимание, что транслингвистика, как термин, в литературе стал использоваться одним из известных филологов из Соединенных Штатов Америки – С. Келлманом. В свое время он написал книгу, которая называется транслингвальное воображение [14]. Здесь подразумевается, что такими выражениями и воображениями многие писатели называют разные слова в том случае, если они работают сразу с несколькими языками, основная масса из которых являются неродными для автора. В качестве примера также можно привести таких писателей, как С. Беккет или В. Набоков.

У транслингвистики есть определенное направление. Оно заключается в возможности образовать совершенно новый литературный вид. От стандартных он будет отличаться зарубежной переводной отечественной традиционной особенностью. Говоря иными словами, возникает некая транскulturальная и транслингвальная литература. Некоторые специалисты подобное литературное направление называют также контактным. Под данным понятием специалисты подразумевают особую литературную форму, которая создается писателем, оперирующим несколькими языками,

а не только родным языком. При этом культурная, лингвистическая, этническая идентичность сохраняются. Возникает лингвокультурная промежуточная модель в постколониальной литературе [2].

С конца 19-го, начала 21-го века происходили определенные трансформационные процессы в данном литературном направлении. За счет этого образовалось несколько модификаций транслингвального, полилингвального и лингвального характера. Среди всех этих процессов самым интенсивным выступает би-, полилингвизм. Они выходят на мультикультурализм, полилитературность, трансбилингвизм, представив национальную картину мира. У транслингвизма существует проблема, касающаяся дифференциации полилингвального пространства. Национальная картина способна полностью дифференцировать генезис метасознания [1].

Если в рассматриваемом вопросе взять за основу англоязычную литературу, здесь, как правило, используется особый термин. Он звучит, как написанная на английском языке, мировая литература [10]. В качестве примера можно привести деятельность нескольких мобильных, с точки зрения, культуры писателей. Это такие известные личности, как Ян Бломмэрт, Андрей Макин, Илья Троянов, Владимир Каминер, Ли Янлен. Также здесь важно обратить внимание, что некоторые из перечисленных выше авторов термин транслингвизм, определяют по-своему. Очень многие определенным образом соотносят его именно со способностью писателей выражаться более вольным способом. Говоря иными словами, такие авторы могут использовать в литературном творчестве в равной степени два и более языка [4].

У транслингвальной литературы есть еще одна важная особенность. Речь идет о симбиозе нескольких культур. В результате объединяются несколько разных, с точки зрения культуры, элементов, и образуются в культурные совмещенные синергии. В результате образуется совершенно иная с качественной точки зрения сумма элементов. Стоит отметить, что многие авторы, которые занимаются транслингвистикой, излагают не только собственный опыт, но культурный лингвизм.

Представленное вниманию исследование было выполнено в рамках, которые изучают языковые контакты русского языка и других распространенных языковых направлений. Также было изучено такое направление, как лингвистика текста, межкультурной коммуникации. В качестве основного исследовательского объекта выступило такое явление, как транслингвистика художественного характера. Предметом данного исследования выступают креативные лингвистические характеристики транслингвального художественного текста авторов из России и Китая. Целью представленного вниманию исследования является проведение сравнительного исследования основных особенностей стилистического и лингвистического характера китайских и русских писателей, которые относятся к категории транслингвистов. Необходи-

мо димо выяснить, присутствуют ли какие-либо закономерности в художественном творчестве, какие есть предпочтения при выстраивании языка, при перестраивании его под определенное эмоциональное сознание. Также необходимо выяснить, как текстами, которые пишут русско-китайские авторы, удовлетворить культурные национальности и потребности носителей этих двух языков. Еще одним не менее важным вопросом является то, приносят ли эти авторы произведений несвойственный языку ассоциативный ряд, прописывая подобные аспекты в своих произведениях.

Здесь сразу стоит отметить, что текст художественного характера, который пишется транслингвистическим писателем, отличается определенными признаками. У писателей, как правило, есть свой собственный инструментарий для того, чтобы максимально умело и подробно описывать родную культуру. Все эти инструменты и средства, как правило, находится в распоряжении авторов. Среди главных таких средств и инструментов можно выделить следующие:

- придание словам специфического культурного значения;
- использование английских лексем для того, чтобы передать определенные культурные события;
- задействие прецедентных текстов;
- кодовое переключение и смешение;
- заимствование.

Стоит обратить внимание, что креативность транскультурного характера, как правило, проявляется в процессе культурной национальной специфики тех явлений, которые описываются на ином языке. Как правило, они появляются на уровне лексики. Выражение общей культурной идентичности при помощи английского языка в обязательном порядке должно осуществляться с одновременным использованием специальных экспликационных средств. После того как были проведены разные сравнения, стало ясно, что присутствуют некоторые сходные черты стилистического или магического характера. Они обычно характерны для американских, для русских и для китайских писателей. Одновременно с обнаружением этого правила были также выявлены некоторые различия. В частности, в качестве примера можно привести роман «Петрополис».

В произведении подробно описываются все события, с которыми столкнулась главная героиня и которые происходили в русской культуре. При написании этого произведения автор множество раз использовала возможные пояснения, транскрибирования и заимствования. В качестве примера можно привести следующую оригинальную строчку: *Every time someone died in their building, the family of the pokoinik left the coff in lid outside their apartment, leaning against the wall of the stairwell* [18]. Умершего человека в России называют покойником. Коренным словом здесь является «покой». Причина в том, что, согласно русской культуре, умерший человек успокоился и нашел свой

покой. Автор для разъяснения заимствования используют именно эту связь. Это ясно видно по следующему предложению: *What a nice word, pokoinik: "acalmone", "arestingone"* [18].

Еще один пример – произведение от Эми Тань – *"The Kitchen God's Wife"* с его кулинарными реалиями. Прямо в тексте автор дает пояснения разным кулинарным блюдам: *And then – ting-ting-ting – the servant came in with two steaming bowls of syen do jang. You know the one, the salty-tasting soy-milk soup we can get at Fountain Court on the weekend* [17].

В произведениях, которые пишутся американскими и китайскими писателями, транслингвизм практически никогда не встречается. Причина в том, что читатели не смогут понять китайские иероглифы. Тем не менее, авторы пытаются сохранить в произведениях определенный экзотический колорит, пытаются передать хотя бы то, как звучат те или иные слова. Здесь обычно используется особая система, которая носит название Pinyin.

В качестве еще одного примера можно привести роман, который написала Ирина Рин. Практически весь он характеризуется, как реалии без каких-либо объяснений. Роман называется *"What happened to Анна К."* Автор в своем произведении принимает решение оставить неизменным название еврейской выпечки, при этом не дает никаких пояснений. Вот яркий тому пример: *David's skin smelled of pastry, like the fresh ruge lach her grandmother used to bake* [17]. Подобный выбор данного автора является вполне очевидным. Причина в том, что среди евреев, которые проживают в Европе и Америке, данное блюдо достаточно популярно и востребованно. Это лакомство можно встретить в огромном количестве всевозможных пекарен и кафе. Именно по этой причине название не требует никаких пояснений в тексте, эта реалья будет легкоузнаваемой.

В качестве еще одного просто узнаваемого понятия и слова можно привести пример, который встречается в Англиязычных текстах и не имеет никаких авторских пояснений. Речь идет о такой китайской реалии, как *"hoisin sauce 海鲜酱"*. Одним из примеров является следующее предложение: *Maybe because I grew up with black bean sauce and hoisin sauce and garlic sauce, I always feel something is missing when my son-in-law talk* [12]

Средствами английского языка были описаны русские традиции в романе «Очередь», который написала Ольга Грушина. В произведении подробно описаны разные верования: *She kissed him as she always had, in the doorway, repeating, "Careful, not across the threshold," standing on tiptoy to reach him* [9]. Здесь говорится о том, что в России существует поверье, что через порог нельзя говорить, что-то передавать и здороваться. Очень многие славяне родственников хоронили непосредственно под порогом. Таким образом, они рассчитывали на их постоянную помощь и поддержку, на защиту.

Джейд Сноу Вонг в своих произведениях, как правило, действует разными средствами, кото-

рые встречаются в английском языке. В основном используют их для того, чтобы описывать разные традиции, которые связаны с рождением в семье ребенка. Другим и соседям молодые родители и их родственники отправляли пакеты с покрашенными ярко красным цветом маринованным имбирем, куском жареной курицы и яйцами. Автор желал не отпугнуть своего читателя особой экзотичностью данного обычая и стать ближе к читателям. Также в качестве яркого примера можно привести строки: *Each bag contained somered eggs, a section of chicken, and some slices of pickled white ginger root* [20].

Многие авторы используют калькирование. Оно идеально подходит для того, чтобы передавать в произведениях реалии, характерные для той или иной родной культуры. В частности, такой автор, как Лара Вапняр калькировала достаточно устойчивое словосочетание, которое в русском языке известно, как тихий час. Здесь подразумевается небольшое количество времени, которое отводится в середине дня на отдых или на сон. Описание этого тихого часа в произведении выглядит следующим образом: *Maybe she couldn't eat fast enough, bit she never talked during the quiet hour, never broke toys, and never fought with other kids* [19].

Еще одним примером является повесть китайского автора Ха Цзинь. Здесь читатель встречается сразу с несколькими реалиями. Человек, который знает русский язык, сразу же в этих словах узнает все реалии социалистического характера. В качестве яркого примера можно привести такую строчку, как: *Since they were married, they had lived in one room in a dormitory house on Old Folk Road, owned by Meilan's work unit, the People's Department Store* [13].

Еще одним достаточно распространенным инструментом является использование фразеологии. Писательница Ани Улинич пишет русскую поговорку «Одна нога здесь, другая там» так – *"One leg here, another there, Rayahad said"* [18]. Обычно оно используется тогда, когда человек приказывает или требует что-то от другого.

Что касается такой писательницы, как Ольга Грушина, то описывая молодость и неопытность героя, она использует фразу «Молоко на губах не обсохло». При переводе это выглядит так: *I remember when you first came, such a dashing fellow, practically a boy, bushes of curly hair, milk on your lips...* [13].

Американско-китайские авторы также довольно часто используют фразеологизм, как яркое культурное лингвистическое средство. Например, *All he could think of, as he headed back in, was what his father used to say about people lost in narrow, dead-end specialties – that they had crawled into the tip of a bull's horn* [11]. Фразеологизм представлен с особым картированным значением. Также здесь одновременно объясняется то, в какой ситуации этот фразеологизм используют в речи. У китайцев также есть такие национальные, своеобразные выражения. Например, описывая случай, ког-

да человек попадает в безвыходную ситуацию, он произносит фразу, которая в переводе обозначает «Заползти в кончик рога быка爬到牛角尖上».

Также стоит обратить внимание на такой инструмент, как включение контаминированной речи. Но встречается он достаточно редко. В частности, у русских авторов, которые занимались транслингвистикой, в случае использования подобной речи иностранцем, можно встретить только один раз. Это звучало в таком диалоге, как: "I shall come for Thursday. I'm high level", he says... Sasha smiles. Surzday. She hasn't heard it said this way since she left Number 13's English classroom over two years ago [18]. Этот пример говорит о том, что в произведениях китайских авторов существует определенная отличительная особенность, когда они используют данный инструмент. В отличие от русских авторов, кантаминированная речь используется намного чаще, например: "What explain? She young when I leabing China. U.S.A. change laws an' old lady start come over. Donk I telling you you're Chinese? Surprise!" [7].

В подобном отрывке, который был взят из одной известной пьесы китайского автора, под названием «Год дракона龙年», в речи китайца не было никакой связи в виде глагола. Были также найдены некоторые отличительные характеристики и факторы.

Одним из таких явлений является написание прецедентных текстов. В произведении авторов из Китая подобные тексты практически не используются, чего нельзя сказать о русских писателях. Например, можно привести в качестве примера произведение, которое написала Ольга Грушина – «Жизнь Суханова в сновидениях». Здесь она на английском языке цитирует следующие слова Александра Сергеевича Пушкина: Her hand felt cool in mine, and in my stunned mind, Pushkin's immortal tribute to his beloved rang out like a clear crystal bell: Chisteisheiprestichisteishiobrazets. The purest image of the purest charm [9].

Еще одним достаточно интересным инструментом выступает такой прием, как обценная лексика. Отличительной характеристикой этого средства является то, что в основном его используют американско-китайские писатели. Здесь подразумевается использование подобной лексики в особой форме. В качестве примера можно привести ругательство – «сын черепахи»: "He couldn't help cursing Liu to himself, Son of a tortoise, you've had a good apartment already, but you took a larger one this time. You've a bused you power. This is unfair, unfair!" [13]. В виде концепции транскulturализма и транслингвизма тесно связаны друг с другом. Под ними предполагается не просто сопоставление и сочетание нескольких культур и языков, но перетекание из одной лингвокультуры в другую.

После проведения сравнительного анализа, который отражает то, как осуществляется передача национальной культурной идентичности в произведениях многих писателей, принадлежащих раз-

нообразным отличающимся лингвокультурам, были сделаны определенные выводы. В частности, стало понятно, что основная масса используемых средств полностью совпадает. Это касается смешения, кодового переключения, параллельных подключений, заимствований и калькирований. На основании этого можно сделать вывод, что практически любой владеющий несколькими языками англоязычный автор, может быть вне зависимости от своей культуры достаточно ограниченно использовать инструментарий. У американско-китайских авторов была обнаружена обценная лексика. Классическая русская культура оказывает непосредственное влияние на формирование идентичности писателей и их культурной составляющей. На данный момент тема жизни в одной культурной семье, среде, и тема иммиграции нуждается в более подробном рассмотрении произведений, которые относятся к категории транслингвальных. Именно по этой причине писателям необходимо выбирать соответствующие этому подходу языковые средства.

Литература

1. Гарипова Г.Т. Полилингвизм и транслитературность в контексте метафизических стратегий Хамида Исмаилова // Полилингвизм и транскulturальные практики. 2020. № 1. – С. 78–87.
2. Гасанова И.М. Языковые средства изображения самоидентификации личности в постколониальном романе XX–XXI вв.: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. 10.02.04 – германские языки. СПб.: РГПУ им. А. Герцена, 2013. 22 с.
3. Кабакчи В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 232 с.
4. Каракуц-Бородин Л.А. Транслингвизм и языковая игра (на материале произведений В.В. Набокова) // Вестник СПбГУ. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. № 3-II. С. 151–155.
5. Канагараджа С. Многоязычные писатели и академическое сообщество: к критическим отношениям // Journal of English for Academic Purposes. 2002. № 1. С. 29–44.
6. Канагараджа С. Транслингвальная практика: глобальный английский язык и космополитические отношения. Лондон, Нью-Йорк: Routledge, 2013. 224 стр.
7. Чин Ф. Китайец из курятника. Год Дракона. Сиэтл и Лондон: Вашингтонский университет Press, 1981.
8. Доусон-Варагезе Э. Новые отправления, новые миры: Мировая английская литература // English Today. 2012. Том. 28. № 1. С. 15–19.
9. Грушин О. Мечтательная жизнь Суханова. Нью-Йорк: Пингвин, 2007.
10. Грушин О. Линия. Нью-Йорк: Пингвин, 2010.
11. Джен Г. Типичный американец. Лондон: Гранта Букс, 1998.

12. Джен Г. Кто такой ирландец? Нью-Йорк: Винтажные книги, 2000.
13. Джин Х. В пруду. Великобритания: Винтаж, 2001.
14. Келлман С.Г. Переключение языков: авторы-транслингвы размышляют о своем ремесле. Линкольн и Лондон: University of Nebraska Press, 2003. 339 стр.
15. Ли Джерри Вон. Транснациональные лингвистические ландшафты и трансгрессия метадискурсивных языковых режимов // Критические исследования в области языковых исследований. 2014. Том. 11. № 1. С. 50–74.
16. Ортис Ф. Кубинский контрапункт: табак и сахар. Испанское издание. / Пер. на английский Харриет де Онис. Нью-Йорк: Кнопф, (1940) 1947. Переиздание: Дарем, Северная Каролина, и Лондон: Издательство Университета Дьюка, США, 1995. 408 стр.
17. Рейн И. Что случилось с Анной К. Нью-Йорк: Пробный камень, 2008.
18. Улинич А. Петрополис. Нью-Йорк: Пингвин, 2008.
19. Вапняр Л. В моем доме евреи. Нью-Йорк: Якорные книги, 2004.
20. Вонг Дж.С. Пятая китайская дочь. Сиэтл и Лондон: Вашингтонский университет Press, 2000.

COMPARATIVE ANALYSIS OF LINGUOSTYLISTICAL FEATURES OF THE WORKS OF CHINESE AND RUSSIAN TRANS-LINGUISTIC WRITERS

Wang Chunmu, Li Yang

Xi'an Shiyou University; Jiangxi normal university

Translinguality is a smooth synergetic transition between linguistic cultures. The linguocultural identity of all languages is preserved. However, there is no assimilation. The main direction of this phenomenon is the need to form a new literary form that will differ from traditional domestic literature. There will also be certain differences from the literature of a translated nature. In other words, a kind of transcultural and also translingual contact literature is formed. It must be understood as those literary trends that are created by a writer who translates and writes works in a language that is not native to him. At the same time, in the process of creating their works, they retain their identity. The main purpose of this study is to

conduct a specific analysis of Chinese-Russian writers who are engaged in the literary direction in the field of translinguistics.

Keywords: translinguality, transculturalism, translingual literature, linguistic identity, translingual writer

Referents

1. Garipova G.T. Polylingualism and transliteracy in the context of Khamid Ismailov's metafictional strategies // Polylinguality and transcultural practices. 2020. № 1. – S. 78–87.
2. Gasanova I.M. Linguistic means of depicting the self-identification of a person in the postcolonial novel of the XX–XXI centuries: author. diss. ... cand. philol. Sciences. 10.02.04 – Germanic languages. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University im. A. Herzen, 2013. 22 p.
3. Kabakchi V.V. Fundamentals of English-speaking intercultural communication. SPb.: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 1998. 232 p.
4. Karakuts-Borodina L.A. Translingualism and the language game (based on the works of V.V. Nabokov) // Bulletin of St. Petersburg State University. Series 9. Philology. Oriental studies. Journalism. 2007. No. 3-II. pp. 151–155.
5. Canagarajah S. Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship // Journal of English for Academic Purposes. 2002 No. 1. P. 29–44.
6. Canagarajah S. Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London, New York: Routledge, 2013. 224 p.
7. Chin F. The Chickencoop Chinaman. The Year of the Dragon. Seattle and London: University of Washington Press, 1981.
8. Dawson-Varughese E. New departures, new worlds: World Englishes literature // English Today. 2012. Vol. 28. No. 1. P. 15–19.
9. Grushin O. The Dream Life of Sukhanov. New York: Penguin, 2007.
10. Grushin O. The Line. New York: Penguin, 2010.
11. Jen G. Typical American. London: Granta Books, 1998.
12. Jen G. Who's Irish? New York: Vintage Books, 2000.
13. Jin H. In the Pond. Great Britain: Vintage, 2001.
14. Kellman S.G. Switching languages: translingual authors reflect on their craft. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2003. 339 p.
15. Lee Jerry Won. Transnational linguistic landscapes and the transgression of metadiscursive regimes of language // Critical Inquiry in Language Studies. 2014. Vol. 11. No. 1. P. 50–74.
16. Ortiz F. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Spanish Edition. /Transl. into English by Harriet de Onis. New York: Knopf, (1940) 1947. Reprint: Durham, NC, and London: Duke University Press Books, USA, 1995. 408 p.
17. Reyn I. What happened to Anna K. New York: Touchstone, 2008.
18. Ulinich A. Petropolis. New York: Penguin, 2008.
19. Vapnyar L. There are Jews in My House. New York: Anchor Books, 2004.
20. Wong J.S. Fifth Chinese Daughter. Seattle and London: University of Washington Press, 2000.

Понятие национально-культурных ценностей с лингвистической точки зрения

Гришук Артём Валерьевич,

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Севастопольский государственный университет; аспирант, кафедра зарубежной филологии, институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет
E-mail: grishchuk-artem@mail.ru

Основное внимание в данной статье уделяется языку и коммуникации как центральным механизмам создания смысла в культуре. Цель статьи – систематически и эвристически исследовать сложный альянс языка, культуры и коммуникационного взаимодействия. В связи с этим сначала следует рассмотреть дилемму вопроса о том, нужна ли вообще теория в настоящее время, насколько и какая теория вообще необходима; следовательно, также будет рассмотрена программа после теории. Выборочно сопровождается иллюстративным взглядом на историю исследований языка и культуры соответственно о культуре и языке (не упуская из виду психологический процесс «мышления»). Именно на этом фоне будут аналитически проанализированы аспекты лингвистических подходов, учитывающих культуру, и будут тщательно изучены новые парадигмы – русской и американской «лингвистической культуры», русско-постсоветская «лингвокультурология» и исследования, в частности, ориентированная на многоязычие «межкультурная лингвистика» – в первую очередь с точки зрения перспективы русской лингвистики.

Ключевые слова: лингвокультурология, культура и коммуникативное взаимодействие, межкультурная лингвистика, язык и культура, транскulturность.

Основное внимание в настоящей статье уделяется языку и коммуникации как центральным механизмам формирования смысла культуры; в основе этих замечаний лежит многоплановая взаимосвязь культуры, языка и коммуникативных действий (а также мышления). Огромная сложность и разрозненность понятий «язык» и «культура» иногда являются причинами того, что до настоящего времени ни одна широко созданная и согласованная культурно-чувствительная дисциплина не занималась этой темой целенаправленно и всесторонне. Возможно, это стремление объясняется также тем, что лингвистов в основном интересует «предметность», т.е. фиксация на лингвистических объектах, в то время как исследовательская связь «язык и культура» носит скорее (лингвистический) философский характер.

Британский теоретик литературы Терри Иглтон проанализировал состояние теории культурологии в начале 21 века и отметил, что, хотя времена великих теоретиков культуры, таких как Луи Альтюссер, Эдвард Саид, Жак Деррида или Мишель Фуко (примерно с 1965 по 1980 год), давно прошли, все же нельзя сказать, что они находятся в каком-то определенном состоянии. В конце концов, никакая отраженная человеческая жизнь невозможна без теории. Но какого нового, свежего мышления требует сегодняшняя эпоха? [1] Ответ Иглтона заключается в том, что теория культуры снова должна мыслить амбициозно; не для того, чтобы дать легитимацию, а для того, чтобы понять великие нарративы, в которые она теперь вовлечена. В этом отношении выражение «после теории» отчасти неверно. Поскольку его нельзя отождествлять с анти-теорией, движением с 80-х годов 20-го века, представленным, например, философом Рорти и американским литературоведом Фишем. Они руководствуются идеей о том, что невозможно и необязательно описывать и оправдывать свою жизнь или свои действия с помощью теории.

Теория – это часть человеческого опыта или человеческой жизни, а не внешний пример, с помощью которого можно обосновать жизненный опыт. Подход после теории призван стать новой теоретической парадигмой: ни высокой теорией (как в середине/конце 20-го века), ни теоретическим дискурсом 21-го века; при этом основное внимание снова уделяется взаимосвязи между (литературными) теориями и политической идеологией. «After theory» выступает за использование новых тем, чтобы вырваться из продолжающегося застоя в предложениях теории культурологии. Лингвистика, с другой стороны, характеризуется

неизменным интересом к теоретическим концепциям различного характера и происхождения [2].

Несмотря на отсутствие полноценной культурно-ориентированной ветви, определенные вопросы, касающиеся культурности языка и лингвистичности культуры, в настоящее время занимают ряд направлений лингвистических исследований.

Лингвистическая ветвь культурной лингвистики, связанная с этнолингвистикой (культурная лингвистика) англосаксонского происхождения, согласно Шарифиану, представляет собой лингвистическое течение междисциплинарного происхождения. Оно посвящено изучению взаимосвязей между языком и познанием культуры и в основном посвящено взаимодействию между языком, культурой и концептуализацией. В частности, она исследует концептуализации, которые имеют культурное происхождение и кодируются и передаются с помощью компонентов человеческого языка. В основе этого лежит то, как культурные концептуализации, закодированные на языке, относятся ко всем аспектам человеческой жизни – от эмоций и воплощений до родства, религии, брака и политики, а также к пониманию жизни и смерти [3]. Область исследований особенно опирается на когнитивную лингвистику, но также на науку о сложности и распределенное познание, а также на антропологию, поэтому основное внимание уделяется объяснению значения как когнитивной концептуализации (значение как концептуализация).

Культурная лингвистика изначально возникла в результате попытки интегрировать когнитивную лингвистику в существующие подходы лингвистической антропологии – лингвистику Боаза, этносемантику и этнографию речи; синтез этих дисциплин в конечном итоге позволил появиться лингвистике культуры. Хотя каждая из этих трех дисциплин, например, делает разные акценты или основана на разных основных теоретических предположениях, их объединяет то, что, во-первых, их особенно интересует, как формулирует Кумолл, «точка зрения туземца» (точка зрения туземца, т.е. культура определенного культурного круга всегда рассматривается в местном контексте, что позволяет постепенно принимать точку зрения «изнутри») и, с другой стороны, обратить внимание на социокультурную основу языка.

Культурная лингвистика – например, также объясняется междисциплинарным происхождением этой дисциплины – имеет некоторые точки пересечения с другими областями исследований [5]. Особенно много параллелей можно найти в этнолингвистике (и, например, в этносемантике). Однако Палмер также отмечает некоторые различия: в лингвистике культуры существует довольно объективный и эмпирический интерес к изучению грамматических конструкций и влиянию на них символизма, основанного на культуре и наполненного ценностями (образы, нагруженные ценностями). С другой стороны, в этнолингвистике (например, в Люблинской этнолингвистиче-

ской школе), согласно Палмеру, существует скорее «гуманистический». Основной упор делается на подход к изучению (культурных) ценностей говорящего сообщества [1, 5]. Эти значения определяются с помощью слов, содержащих значения. Эти две дисциплины являются (несмотря на различия в фокусе) частью более широкой области исследований культурной лингвистики – в нижнем регистре, – и предоставляют одинаково полезные методы для изучения взаимосвязи между языком и культурными ценностями. В «Разграничении этой области исследований» Палмера заметно, что здесь (как и в случае с Шарифианом) речь идет не о «культурных концептуализациях», а об образах («образе», «символе») [3]. Хотя термин «образы» по смыслу аналогичен понятию «культурные концептуализации» Шарифиана отказался от дальнейшего использования термина Палмера, включая инструменты анализа, которые к нему относятся, и, таким образом, сформировал поле новых культурных концепций, и отказался от дальнейшего использования термина Палмера, включая инструменты анализа, которые к нему относятся, и, таким образом, сформировал поле новых культурных концепций.

Согласно Шарифиану, теоретическую основу культурной лингвистики составляет культурное познание. Концептуализация, лежащая в основе, часто служит гиперонимом для основных когнитивных процессов, таких как схематизация или категоризация, которые помогают человеку структурировать и понимать мир. Эти когнитивные процедуры позволяют создавать различные когнитивные «продукты». Примерами таких продуктов являются культурная схема, а также культурная категория, то есть культурные прототипы (культурная категория, например, «яблоко» – также в смысле семантики прототипа – из-за высокого уровня знакомства с этим фруктом как с прототипом фрукта в русскоязычном регионе, в других культурах, однако, это другие виды фруктов). Эти два понятия обобщены Шарифианом под термином культурные концептуализации. Они воплощают когнитивные системы на уровне группы, то есть внутри культурного коллектива, которые возникают в результате взаимодействия между членами группы. Они постоянно пересматриваются из поколения в поколение. Хотя концептуализации возникают в результате индивидуального когнитивного процесса, они часто передаются извне в виде культурных знаний (культурных познаний) посредством языка и, таким образом, распространяются внутри группы.

Культурный коллектив создается не только благодаря географической близости, но и благодаря общему концептуальному мировоззрению и взаимному участию членов в этих мировоззрениях. Культурная лингвистика предполагает, что культурные концептуализации внутри группы не являются одинаковыми или идентичными для каждого говорящего, но, как указывает Шарифиан, они, как правило, распределены неоднородно [4]. Степень,

в которой человек знаком с культурными концепциями группы, одновременно определяет степень принадлежности к этой группе. При дискурсивных действиях в ситуациях межкультурного пересечения различные культурные схемы (например, данная схема присутствует только в одной культуре или она имеет разные значения в обеих культурах) приводят к культурно обусловленным коммуникативным недоразумениям.

Общей задачей культурной лингвистики является выявление взаимосвязей конкретизируемых культурных концептуализаций (схем и т.д.) и аспектов языковой системы (например, морфосинтаксиса). При этом язык и культура рассматриваются как сложные адаптивные системы, обладающие большой динамичностью и пластичностью. Следовательно, их аналитическую установку можно резюмировать в том смысле, что культурное познание формирует основу для культурных концептуализаций (с их компонентами, культурными схемами, культурными категориями и культурными метафорами), которые, в свою очередь, взаимодействуют с языковой системой (морфосинтаксис, семантика / прагматика и дискурс).

Говорят, что лингвистика культуры может предложить выход из абстрактной конструкции «культуры», не полагаясь, в отличие от традиционных подходов, на эту, например, расплывчатую концепцию. Таким образом, он также не направлен на анализ говорящих и их языкового поведения, а затем на присвоение им культуры (или наоборот). Скорее, культурная лингвистика фокусируется на систематическом анализе конкретных культурных концептуализаций с помощью аналитических инструментов, описанных выше, «продуктов» концептуализации (культурная схема, культурная категория, также: культурная метафора) [3, 4]. Эти же аналитические инструменты, согласно Палмеру/Шарифиану, могут применяться в рамках прикладной культурной лингвистики, например, при переводе, изучении первого и второго языков или межкультурной коммуникации. Таким образом, лингвистика культуры обеспечивает не только теоретическую основу (культурное познание), но и аналитическую основу (изучение культурных концептуализаций с помощью аналитических инструментов).

В настоящее время в России и в некоторых постсоветских республиках (а также, например, среди некоторых зарубежных славистов) она, несомненно, входит в число ведущих научных областей, в международном масштабе она характеризуется явным дефицитом резонанса.

Что касается содержания, то следует констатировать, что многие его аспекты вызывают сомнения. Сама структура номинации выбрана неудачно, поскольку в случае с композицией только конечное слово относится к лингвистике (то есть лингво-), а основное слово культурология, напротив, предполагает культурологическую – т.е. не лингвистическую – дисциплину. Кроме того, иногда недостаточное осознание различий, по-

спешные обобщения и некоторая статичность бросаются в глаза, когда в лингвокультурологии, например, без рефлексии предполагается, что все представители данной культуры думают, действуют и общаются абсолютно одинаково, и что культуры представляют собой стабильную и практически неизменную величину.

Кроме того, в лингвокультурологии регулярно говорится о «национальной» коннотации или «национальных» компонентах значения соответственно. Это не лишено проблем, тем более что производство смысла в первую очередь зависит от культурных (а не от каких-либо «национальных») факторов. Кроме того, русский язык в современном социально-экономическом мире, соответственно, является наиболее распространенным языком в России [1]. Вариационная лингвистика, как известно, воспринимается как плюрицентрический или многонациональный язык, поэтому, например, русско-английский контрастный подход к «национальным» элементам значения в любом случае был бы затруднительным, учитывая неоднородность английского языка. Кроме того, следует отметить, что лингвокультурология эмпирически обращается только к нескольким «лингвокультурам». Принимая во внимание, что, несмотря на некоторые, например, практические возможности преподавания, ККЛ, вероятно, не является точно определенным и систематически не разрабатывается.

Подход к кросс-культурной лингвистике и ее подтип транскультурная лингвистика (далее вместе: ККЛ) ориентированы на многоязычные группы и учитывают неоднородность культуры, а также изменчивость и гибридность культуры и языка. ККЛ использует подлинную установку культуры как опыт дифференциации.

Основная цель состоит в том, чтобы на мета-уровне более полно отразить культурные условия лингвистической деятельности и на объектном уровне рассмотреть культурный феномен языка – с точки зрения системы, использования и функции – с точки зрения «собственной культуры» и «чужой культуры», а также продемонстрировать разнообразие их взаимосвязей в качестве дополнения. Таким образом, ККЛ – это исследовательская ориентация, используемая лингвистами различных специальностей в отношении культурной обусловленности языка и коммуникации, в частности, на феномен языкового и культурного контраста, феномен социального контакта и культурного взаимодействия двух или более отдельных естественных языков (включая их взаимосвязи в жизненном мире), а также возникающие в результате этого взаимосвязи между языками и культурой. теоретических и практических методов.

Следовательно, ККЛ как многокомпонентный комплекс представляет собой комбинацию, с одной стороны, системно-лингвистических, с другой – психо-, социо-, прагма- и вариационно-лингвистических, а также лингвистико-политических иссле-

дований таких предметных областей, как многоязычие, контраст, контакт, конфликт языков и культур, межкультурное общение в широком смысле и речево-коммуникативное взаимодействие с иноязычностью.

Таким образом, ККЛ – это, с одной стороны, лингвистический обзор (в этом смысле он охватывает как бы всю лингвистику), а с другой – специальная лингвистическая субдисциплина. Основные исследовательские аспекты ККЛ можно сформулировать следующим образом, опираясь на Растер: (а) интерес к познанию «язык с внутренней точки зрения», (б) интерес к познанию «язык с внешней точки зрения», (в) интерес к познанию «лингвистика с внутренней точки зрения» и (г) интерес к познанию «Лингвистика с внутренней точки зрения». [3, 4]

Тематические области для межкультурно-лингвистического подхода в основном включают аспекты семиотики, семантики, прагматики, теории коммуникации, социолингвистики, анализа дискурса, исследования метафор, фразеологии, переводоведения, исследования странностей и менталитета.

При каждой попытке внедрения инноваций может возникнуть дилемма, является ли новое действительно таким же новым и как его можно отличить от предыдущих моделей. На данном этапе ответ на этот вопрос будет очень кратким и только в отношении «культурологической лингвистики», не затронутой более подробно в этой статье: межкультурно-лингвистический подход – это «лингвистика культурологии», которая в основном учитывает дискурс характеризуется преимущественно внутрикультурной ориентацией, в отличие от ККЛ, и его исследовательская мотивация направлена на вопросы, касающиеся этнокультурных особенностей и внутренней дискурсивной дифференциации культур [1, 8].

ККЛ, конечно, сама по себе не претендует на статус «гиперпарадигмы». Следовательно, необходимо стремиться не столько к самостоятельной теории ККЛ, сколько – в смысле принципа упорядочения и интерпретации – к разработке, объединению и использованию пересечений лингвистических течений, с одной стороны (например, от структуралистского до когнитивистского), и субдисциплин, с другой (например, от лексикологии до прагматики). ККЛ, как было указано здесь, (пока) не рассматривает себя как автономную научную (суб) дисциплину, скорее как междисциплинарную исследовательскую практику, для которой определяющим фактором является не объект исследования, а точка зрения и направляющий познание интерес к решению проблем, имеющих отношение к культуре. Зачастую дело не в том, чтобы, как говорит Странк, «изобретать что-то заново, потому что все на месте и многое другое. Все сводится к тому, чтобы соединить одно с другим и сплести ленту, которая скрепит отдельные элементы».

Целенаправленный аналитико-сравнительный обзор научных позиций продемонстрировал не-

разрывность тесно взаимодействующих сущностей языка и культуры на основе различных исследовательских моментов и далее кратко показал, что рассматриваемая область исследований характеризуется различными исходными позициями, основными предположениями, теоретическими основами и методологическим арсеналом. Однако общее согласие заключается в том, что все они направлены на описание языка как культурного феномена и культуры как лингвистического феномена, при этом, например, лингвистика культуры, уделяет центральное внимание влиянию культуры на язык, в то время как лингвистика культуры, уделяет основное внимание изучению влияния языка на культуру, в то время как лингвистика культуры, в отличие от мультикультурализма, межкультурного и межкультурного взаимодействия, соответственно.

В отдельных случаях общими являются, прежде всего, междисциплинарная ориентация, интегративный подход и, конечно же, лингвистическая предметная область [4].

Дисциплинарное позиционирование и диспозиция по содержанию также несущественно различаются: культурная лингвистика и лингвокультурология демонстрируют заметную когнитивную ориентацию, в то время как ИЛ в большей степени опирается на контрастивно-лингвистические и культурологические основы. В целом, ни один из рассмотренных на примерах подходов еще не смог объединиться в действительно полную и убедительно согласованную теоретическую матрицу и достичь значительной теоретической согласованности [3, 6].

Разная модельная база – много места: первая опирается в первую очередь на англосаксонский когнитивизм, в то время как вторая ориентирована на московский концептуализм. Немаловажное концептуальное смешение возникает из-за того, что в некоторых работах лингвокультурология ошибочно используется как синоним лингвистики культурологии, а в других публикациях лингвокультурология и лингвистика культуры – и даже этнолингвистика – рассматриваются как практически идентичные. в публикациях, рецензируемых Киклевичем в 2019 году или Питерсом в 2017 году), в то время как в других работах культурная лингвистика выступает в качестве переводческого эквивалента лингвистики культурологии на английский язык, например, у Фаттаховой. [7]

Более того, очевидно, что отдельные школы мысли, такие как культурная лингвистика и лингвокультурология, развиваются более или менее независимо друг от друга. Интересно, что представители различных культур доступа в области чувствительного к культуре лингвистического стиля мышления воздерживаются от диалога друг с другом. Например, в международном исследовательском дискурсе, ориентированном на Запад, восточноевропейские подходы практически не воспринимаются, в частности. Так, реестр из 1096 ключевых слов, включенный в пре-

стижный том HSK «Язык – культурная коммуникация» объемом почти в тысячу страниц, не знает ни «лингвокультурологии», ни «кросс–культурной лингвистики».

Таким образом, в будущем должен произойти продуктивный обмен концептуальной теорией и методологией между моделями, учитывающими культурные особенности. Тем более, что культура как объект исследования и как ориентированная на познание парадигма лингвистики открывает инновационные и плодотворные перспективы, особенно в современной реальности, которую можно охарактеризовать как «постмодернистскую» и «постмигрантскую». Такого рода ориентации – поскольку язык является одновременно культурным и формирующим фактором культуры – могут способствовать происходящему в настоящее время переходу от преимущественно «национального (филологического)» подхода к мышлению и ориентации предметов, связанных с языком и литературой, к более чувствительному к культуре мышлению и ориентировочному подходу к предметам, связанным с языком и литературой.

Литература

1. Ашурова Д.У. Отражение национально-культурной картины мира в художественном переводе. В сборнике: Языковая картина мира в зеркале перевода. Сборник научных трудов. Ответственный редактор Борискина, О.О.; Воронежский государственный университет. 2019. С. 22–28.
2. Хнаева В.А. Корреляция официальных и неофициальных лексических пластов в англоязычной профессиональной коммуникации: постановка проблемы в лингвистике. В сборнике: Актуальные проблемы англоязычной филологии, лингвистики и межкультурной коммуникации. Сборник избранных статей по филологии и лингвистике за 2021–2022 гг.. Ростов-на-Дону, 2022. С. 142–154.
3. Цильке К.В., Громова С.Л. Корпусная лингвистика – союз лингвистики и информационных технологий. В сборнике: Общество, политика, финансы. Материалы Российской научно-технической конференции. Новосибирск, 2022. С. 73–77.
4. Шелкунова И.В. Метафора и смешанная метафора в когнитивной лингвистике. Студенческий. 2022. № 16–1 (186). С. 63–66.
5. Alakbarova N. Sh. Corpus linguistics as a new field of linguistics. В сборнике: EurasiaScience. Сборник статей XXXVIII международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 130–134.
6. Grigorieva V.S., Tscheremisina M.S. Das problem der kommunikationsfehler im spiegel der kognitiven linguistik. В сборнике: Мир науки без границ. Материалы 9-й Всероссийской научно-

- практической конференции молодых учёных с международным участием. 2022. С. 505–511.
7. Savchenko T.I., Abramtseva E.G. Artistic and publicistic functional speech styles as an element of modern linguistics. В сборнике: Люди речисты. Материалы научно-практической молодежной блог-конференции. Ульяновск, 2021. С. 335–338.
 8. Vikhrova A. Yu. The USE of glottographic analysis in linguistics. Modern Pedagogical Education. 2021. № 10. С. 215–221.

THE CONCEPT OF NATIONAL-CULTURAL VALUES FROM A LINGUISTIC POINT OF VIEW

Grischuk A.V.

Moscow City Pedagogical University

The main attention in this article is paid to language and communication as the central mechanisms of creating meaning in culture. The purpose of the article is to systematically and heuristically explore the complex alliance of language, culture and communication interaction. In this regard, we should first consider the dilemma of whether a theory is needed at all at the present time, how much and what kind of theory is needed at all; therefore, the program after the theory will also be considered. Selectively accompanied by an illustrative look at the history of language and culture research, respectively, about culture and language (without losing sight of the psychological process of «thinking»). Russian linguistics and post-Soviet linguoculturology and research, in particular, multilingualism-oriented «intercultural linguistics», will be analyzed analytically against this background, and new paradigms will be thoroughly studied – Russian and American «linguistic culture», Russian-post-Soviet «linguoculturology» and research, in particular, multilingualism-oriented «intercultural linguistics» – primarily from the perspective of of Russian linguistics.

Keywords: linguoculturology, culture and communicative interaction, intercultural linguistics, language and culture, transculturality.

References

1. Ashurova D.U. Reflection of the national-cultural picture of the world in literary translation. In the collection: Linguistic picture of the world in the mirror of translation. Collection of scientific papers. Managing editor Boriskina, O.O.; Voronezh State University. 2019. S. 22–28.
2. Khnaeva V.A. The Correlation of Official and Unofficial Lexical Layers in English-Language Professional Communication: Problem Statement in Linguistics. In the collection: Actual problems of English-speaking philology, linguistics and intercultural communication. Collection of selected articles on philology and linguistics for 2021–2022. Rostov-on-Don, 2022. P. 142–154.
3. Tsilke K.V., Gromova S.L. Corpus linguistics is the union of linguistics and information technology. In the collection: Society, politics, finance. Materials of the Russian scientific and technical conference. Novosibirsk, 2022, pp. 73–77.
4. Shelkunova I.V. Metaphor and mixed metaphor in cognitive linguistics. Student. 2022. No. 16–1 (186). pp. 63–66.
5. Alakbarova N. Sh. Corpus linguistics as a new field of linguistics. In the collection: EurasiaScience. Collection of articles of the XXXVIII international scientific-practical conference. Moscow, 2021, pp. 130–134.
6. Grigorieva V.S., Tscheremisina M.S. Das problem der kommunikationsfehler im spiegel der kognitiven linguistik. In the collection: The world of science without borders. Materials of the 9th All-Russian scientific-practical conference of young scientists with international participation. 2022, pp. 505–511.
7. Savchenko T.I., Abramtseva E.G. Artistic and publicistic functional speech styles as an element of modern linguistics. In the collection: People are eloquent. Materials of the scientific-practical youth blog-conference. Ulyanovsk, 2021. S. 335–338.
8. Vikhrova A. Yu. The USE of glottographic analysis in linguistics. Modern Pedagogical Education. 2021. No. 10. S. 215–221.

Типологические характеристики вторичной языковой личности студентов, изучающих французский язык

Девятникова Ксения Георгиевна,

преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет
E-mail: kdeviatnikova@yandex.ru

Целью данного исследования является выявление типологических характеристик вторичной языковой личности студентов, изучающих французский язык. Эмпирическим материалом исследования послужили результаты аналитических тестов и наблюдения за экспериментальной группой студентов, изучающих французский язык как первый иностранный. В статье раскрываются особенности элементов модульной системы вторичной языковой личности. На этапе исследования студентам фокус-группы были предложены анекдоты для перевода и оценки по нескольким параметрам. Затем носители языка оценивали степень проявления признаков французской языковой личности с помощью адаптированной шкалы Ликарта. В результате были выделены типологические особенности вторичной языковой личности студентов, изучающих французский язык: гибридность языкового сознания, проявляющаяся в существовании двух типов сознания: доминирующего первичного и подчиненного вторичного языкового сознания; относительная несформированность вторичной когнитивно-коммуникативной системы интерпретации семантики сложных высказываний; дифференциация коммуникативного поведения студентов в зависимости от уровня владения языком.

Ключевые слова: вторичная языковая личность; французская языковая личность; когнитивный анализ; параметризация; лагуна; коммуникативное поведение.

Introduction

The anthropocentric idea has recently taken over as the paradigm for many sciences, including linguistics. Several contemporary academics assess this approach in light of its favourable impact on the perspective of language development.

The occurrence of “linguistic identity” is one of the key components of the anthropocentric hypothesis. Many research in psycholinguistics, sociolinguistics, linguocultural studies, and linguodidactics have examined how the “human dimension” manifests itself in language.

Interest in examining a person’s “linguistic identity” grows as a result of language’s role as a direct verbalization of human awareness throughout the process of intercultural dialogue [4]. It specifically refers to the secondary linguistic identity that develops via learning a foreign language.

The issue of linguistic identity has been the subject of inquiry of certain linguists for quite a long time. In his book “Russian Language and Linguistic Identity,” Y.N. Karaulov presented the idea of linguistic identity in its most comprehensive form. He gave diverse scientific perspectives on identity interpretation some thought. Character and temperament are the factors that determine identity in psychology, and the study of language identity especially combines the emphasis on intellect and unique talents. Such a linguistic identity interpretation is grounded in both psychological study and actual linguistic understanding. This is Karaulov’s definition of linguistic identity, which is used as a standard in contemporary linguistics. “A multilayered and multicomponent collection of linguistic talents, skills, and preparedness to carry out speech actions of varied degrees of complexity,” the author claims, this is what constitutes linguistic identity [3]. Moreover, Karaulov identified three structural components of linguistic identity.

The verbal-semantic zero module of linguistic identity consists of fundamental semiotic activity, sound-letter correlation of nouns, comprehension and application of conventional linguistic lexical-semantic semantic connections of words and word constructions, etc. More intricate aspects of linguistic identity than individual verbalization is not fully covered at this level.

The value hierarchy of the linguistic representation of the world, which is communicated in the over-textual content of linguistic discourse, is established in addition to the theoretical study of the zero module. This level, according to Karaulov, is the thesaurus (the first module of the linguistic identity). Its core entails text descriptor search, extraction, comprehension,

and processing, skilled modality usage, deployed argumentation, improvisation, and language reflection.

Individual words that combine into combinations and sentences, operating as particular “patterns,” produced in accordance with the grammatical, semantic, and syntactic norms of the language, comprise the first module of the linguistic identity.

At each of the aforementioned levels, the linguistic identity also has the usual structural components. Linguistic units, their connections, and their stereotyped connotations are examples of such components.

The second module of the linguistic identity’s structure, which is motivating and pragmatic, more clearly demonstrates its uniqueness. The communicative and pragmatic requirements of an individual define the linguistic units of this level, in the broadest meaning of the word (the need to speak out, to argue their position, to obtain additional information, the need to influence the speech, oral or written, on the addressee, etc.). These traditional units provide the crucial communication context.

Table 1. Structure of a person’s linguistic identity

Language identity modules	Level of semantic perception	Typological elements		
		Language units	Relations	Stereotypes
Verbal- semantic	Performing	Words	Grammatical, semantic, syntactic, normative	Language «patterns»
Thesaurus	Formative	Meanings, concepts	Hierarchical-semantic	Proverbs, sayings, sophisms
Motivational- pragmatic	Motivating	Communication and activity needs	Contextual, situational- communicative	Fairy tales, legends, quotations, anecdotes, works of classical literature and art

The definition of linguistic identity that will guide this work is as follows: “Linguistic identity... is a hypothetical model of actualization of the language-mouth dichotomy, representing in a generalised form a symbolic carrier of ethno-cultural characteristics in the course of realisation of national parameters of communicative behaviour” [9].

Participants in intercultural communication use both their primary linguistic identity, which has a rich cultural anamnesis and is characterised by particular national traditions and customs, and their secondary linguistic identity, whose experience has been arbitrarily formed by accepting and occasionally adopting elements of foreign cultural consciousness.

As a language’s “user” does not necessarily come from a certain linguistic ethnicity, it is not clear how national character may be expressed via the lens of linguistic identity. In the case of bilingualism and multilingualism, they have the following typologies: equal multilingualism (bi- and polylingualism) and dominant multilingualism (with a single major language and multiple minor ones). Based on this, that linguistic identity should be seen not only as a reflection of national consciousness, but as a deeper link between the two. In the case of multilingualism, a person’s linguistic identity develops derivativeness, a unique structure.

The primary markers of national-ethnic qualities of the studied language, “the spirit of language” and “the feeling of language,” are found in the linguistic components of the thesaurus module of the secondary linguistic identity. Such elements correspond to the concept of a complex, highly developed secondary linguistic identity and include knowledge of the nation, personal talents, and capacities.

Khaleeva [2] discusses the value of helping students in the “Foreign Language” major develop a stable cognitive consciousness using the example of the German language department students at the MSLU

translation studies faculty. When teaching students how to use speech activity technologies, this consciousness is founded on the qualitative selection of the training materials, and the outcome elevates the development of flexible self-learning to the status of a key component of effective professional activity. With the aid of presuppositional analysis of national-ethnic semantic indicators and problem study of socio-cultural, historically formed units of “thesaurus” module students are able to interpret communicative messages correctly. Special attention is paid to concepts and concepts that contrast with linguistic units of the thesaurus of primary language identity.

It is important to include both language and extra-linguistic communication while examining the secondary linguistic identity thesaurus. These factors are investigated in depth by the theory of “lacunas” unveiled in the research of Antipov G.A., Donskikh O.A., Morkovina I.Y., Sorokin Y.A., etc. Every linguistic unit that does not have an exact native language counterpart in another language is referred to as a “lacuna”. These linguistic units may be given an incorrect or partial interpretation during reception, which might cause students to misunderstand the context. Due to the fact that “lacunae” do not belong to the relative lexical “minimum” of the foreign language, they are all the more demanding of in-depth study.

Students at the Institute of Foreign Languages of the Volgograd State Social and Pedagogical University participated in a practical study by O.A. Tarasova on the differentiation of lacunar vocabulary [10], in which they were given access to a text that contained lacunar vocabulary. The findings of this study demonstrated a deficiency in the development of the capacity to perceive national-ethnic language components, which led to a misunderstanding of the context. When correlated with the cultural component of the primary language identity, foreign and exotic terminology, as seen

by the consciousness of the linguistic identity, loses its national-specific characteristics.

This method produces what we believe to be successful cross-cultural communication, which starts at the secondary linguistic identity's cognitive (thesaurus) level. As a result, the process through which it develops might be described as "lacunized". Yet, this connection goes beyond the level of a thesaurus.

The motivational-pragmatic (second) module of the secondary linguistic identity fully reveals its "lacunized" nature in accordance with the principle of national-ethnic relevance of "lacunas" to the distinctive features of the socio-cultural peculiarities of the country of studied language. When fairy tales, legends, myths, anecdotes, and works of classical literature in the studied foreign language are correctly interpreted for subtextual meaning, morality, and – even more valuable – in identical equivalents of the native language, it elevates the secondary language identity to that of a "natural" native speaker and leads to a successful communication.

The French linguistic identity directly serving as the "main" representative of French culture and language is the ideal secondary linguistic identity. Depending on the individual's linguistic identity, the linguocultural identity serves as a unique, national-ethnic conceptual description of the identity and shapes a particular model of communicative conduct. Based on A. Sedykh's research on the French linguistic identity [8], let's compare the communicative behaviour criteria of the French and Russian linguistic identities and offer the typological characteristics as a summary table (Table 2).

Table 2. Communicative behavior of French and Russian linguistic identities

Criterion	French linguistic identity	Russian linguistic identity
Standard communication	Strict adherence to the norms of communication	Non-obligatory nature of the communication norms
Stylistics	Stratification dependence (not going beyond a certain style)	Arbitrariness of stylistic settings
Sincerity	Theatrics	Openness, excessive «talkativeness»
Status	Smoothing of the linguistic means with no degradation.	Situational degradation
Tolerance	Tolerance, respect	Intolerance

In the process of ethnocultural identification, the secondary linguistic identity is exposed to a forced, deliberate rebuilding of the standards of communicative conduct, which is distinct from the fundamental inclinations of the primary linguistic identity. Although the above model is idealistic, it may nevertheless be used as a guide to understand the communication intents of the secondary linguistic consciousness.

A complex identity structure, including verbal and nonverbal conduct, communicative intents, language and speech, cultural self-consciousness, and cognitive interpretation of reality, results in the development of secondary linguistic identity.

Nowadays, there are many different social institutions that offer quality language training as a result of the openness of the foreign language educational system. The importance of students learning foreign languages on their own is also growing. In today's multilingual and multicultural environment, this is much more likely.

According to all the interrelated factors governing its specificity, language instruction should be modelled in the framework of the development of a student's secondary linguistic identity. N.D. Galskova highlights the following among these factors [1]:

- Socio-economic and political factors (popularization/traditionalism, applicability of the language);
- Socio-pedagogical factors (social "order" for language education, the level of language teaching in the educational system, etc.);
- Methodological factors (degree of development of linguodidactics, its typological settings);
- Ethnocultural factors (similarity/difference of cultures, the relationship with the representatives of the country of the studied language, with the culture of the language);
- Individual factors (motivation, personal values and intensions of the learner, etc.).

The above-mentioned factors create a context for the formation of a student's secondary linguistic identity, taking into account both the national-ethnic relevance of the educational system in a foreign language and anthropocentrism as the dominant educational paradigm. These factors are interrelated, united in their influence on the linguistic identity and provide for a high-quality linguocultural training.

The individuality of a linguistic identity is most clearly manifested in the second module of its structure: the motivational and pragmatic one. Linguistic units of this level, in the broad sense of this concept, are determined by the communicative needs of a person (the need to speak out, to argue their position, to obtain additional information, the need to influence the speech, oral or written, the addressee, etc.). Such conventional units form the appropriate context of communication. Following the gradation of the stereotypes of the two previous modules, namely "word – fixed expression", it is advisable to finish this chain with such a concept as "text". The typological linguistic elements at this level are fairy tales, legends, myths, sophisms, quotations, anecdotes, works of classical literature and art.

However, these foreign language units can also have a "lacunized" character. The correct interpretation of the subtextual meaning, the moral and, even more valuable, the interpretation in identical equivalents of the native language of the above-mentioned elements brings the secondary linguistic identity closer to the level of the "natural" native speaker, to the ideal presented by the French linguistic identity, and con-

tributes to the successful communicative activity of the linguistic identity.

One of the most problematic and often inadequately interpreted linguistic elements is the anecdote. Anecdote combines folklore and literary genre and is characterized by linguistic, aesthetic and psychological components [5]. The linguistic anecdotal component is a linguistic game (phenomena of homonymy, paronomasia, polysemy, etc.). The aesthetic component is realized through the comic effect of the joke, and the psychological component depends on the recipient's sense of humor. These components may be present in an anecdote either in trinity, or in a combination of the aesthetic + psychological component.

There are many thematic anecdotal categories in French: politics, professions, blondes, administration, celebrities, children, workers, clever people, marriage, medicine, sports, nationalities, etc. One popular French humor site has more than 57 anecdotal categories. The most interesting, in our opinion, is the category "blagues nulles", in which short anecdotes are selected, relying on a linguistic component.

Methodology

A study of the motivational and pragmatic module of the secondary linguistic identity of foreign language students was conducted in two stages. During the first stage the focus group data was gathered according to the indicators of the interpretation of national and ethnic jokes in French. The students of the focus group (6 people) were chosen among students of the Moscow State University of Civil Engineering studying French as a foreign language. They were offered anecdotes for translation and subsequent evaluation according to the following parameters: 1) simplicity/complexity of composition, 2) clarity/difficulty of understanding, 3) national-ethnic specificity/interlanguage commonality, and 4) presence/absence of humor effect. During the second stage of the research a group of specialists, namely native speakers, was evaluating the communicative behavior of the focus group members. Specialists were engaged in dialogic communication with the participants and assessed the degree of manifestation of the characteristic of the French linguistic identity, taken it as an ideal template. An adapted Likart scale was chosen as the evaluation system, where: 1 point – complete non-compliance with the criterion; 2 points – partial non-compliance with the criterion; 3 points – satisfactory meeting of criterion; 4 points – good compliance with the criterion; 5 points – full compliance with the criterion.

Results

For the experiment we chose eight anecdotes, of which anecdotes 1–4 are characterized by an aesthetic and psychological component, and anecdotes 5–8 also by a linguistic one [11]:

- 1) Anecdote about Hispanics
Pourquoi beaucoup d'Espagnol s'appellent Manuel?
Parce qu'Intellectuel c'est pas un prénom.

(Why are many Spanish people called Manuel? Because Intellectual is not a first name).

- 2) A joke about money

Quand je dis que ma richesse est intérieure je veux dire que mon argent est dans un coffre.

(When I say that my wealth is inside, I mean that my money is in a safe).

- 3) Blonde joke

Quelle est le point commun entre les alpinistes et les hommes qui épousent des blondes?

Ils n'ont pas peur du vide.

(What do mountain climbers and men who marry blondes have in common?

They are not afraid of emptiness).

- 4) French Food Traditions joke

La France c'est le pays du fromage, autant de fromages que de jours dans l'année pour en manger 365 variétés.

(France is the country of cheese, as many cheeses as days in the year to eat 365 varieties).

- 5) Joke about Toto

La maitresse à Toto:

– *Conjugué-moi le verbe savoir à tous les temps.*

– *Je sais qu'il pleut, je sais qu'il fait beau, je sais qu'il neige.*

(Teacher to Toto:

– Conjugate the verb "know" to me in all tenses.

– I know it's raining, I know it's sunny, I know it's snowing).

In this anecdote there is a word *temps* which has two different meanings: tenses and weather.

- 6) A joke about hunting

Un gars, en revenant de la chasse de la jungle, dit à son ami:

– *J'ai tué 8 zèbres, 7 lions, 3 panthères et 9 pânou-pânou.*

Son ami lui demande c'est quoi ça, des pânou-pânou?

– *Je sais pas trop, il y avait dans le fond de la forêt des cries qui faisaient: "pânou-pânou!!!"*

(A guy, returning from the jungle hunting, said to his friend:

– I killed 8 zebras, 7 lions, 3 panthers and 9 pânou-pânou.

His friend asks him what is it, pânou-pânou?

– I don't know, there were cries in the forest going: "pânou-pânou!!!").

Here the humorous effect is created by distorting the pronunciation of the phrase "pas nous" – "just not at us".

- 7) Short anecdote.

– *Qu'est ce qu'un lapide?*

– *C'est un tlain qui va très très vite.*

(– What is a lapid?

– It's a tlain that goes vely vely fast).

- 8) Another short anecdote

C'est l'histoire d'un type qui rentre dans un café...

Plouf...

(This is the story of a guy who walks into a cafe...

Plouf...)

The results of students' evaluation of national-ethnic anecdotes in French are presented in table 3.

Table 3. Students' evaluation of French anecdotes

№ anecdote	Anecdote evaluation parameters			
	Parameter 1 – Composition	Parameter 2 – Clarity	Parameter 3 – Specificity	Parameter 4 – Humor effect
1	Simple	Clear	Specificity	Absent
2	Simple	Clear	Commonality	Present
3	Simple	Clear	Commonality	Present
4	Complicated	Clear	Specificity	Absent
5	Simple	Difficult	Specificity	Absent
6	Complicated	Difficult	Specificity	Present
7	Simple	Difficult	Commonality	Present
8	Simple	Clear	Specificity	Absent

According to the results of the evaluation of eight jokes, of which jokes 1–4 are characterized by the aesthetic and psychological components, and jokes 5–8 by three components (with the addition of the linguistic one), we can see that the jokes, which include, besides the aesthetic and psychological, also the linguistic component, are the most difficult to understand and interpret. Also useful is the observation

Table 4. Evaluation of students' communicative behaviour

Criterion	French linguistic identity (idealistic image)	Test subject evaluation					
		1	2	3	4	5	6
Standard communication	Strict adherence to the norms of communication	5	4	4	5	4	4
Stylistics	Stratification dependence (not going beyond a certain style)	4	3	4	5	5	3
Sincerity	Theatrics	4	4	3	5	5	3
Status	Smoothing of the linguistic means with no degradation.	4	4	4	4	4	4
Tolerance	Tolerance, respect	5	5	4	5	5	3
Total score (rounded score):		4,2 (5)	4	3,8 (4)	4,8 (5)	4,6 (5)	3,4 (3)

According to the results of the summative evaluation we can make a conclusion about the level of formation of tendencies of communicative behavior of foreign language students: in the experimental group of 6 people two students showed the level of full compliance with the criteria of communicative behavior, three – compliance with the criteria of communicative behavior at a good level, one – acceptable compliance with the criteria of communicative behavior.

Discussions

The secondary linguistic identity in the process of ethnocultural identification is subjected to forced, conscious reconstruction of the criteria of communicative behavior, different from the basic tendencies of the primary linguistic identity, through multilateral structurization of

that the national-ethnic specificity of jokes directly affects their conscious perception, making it impossible (as the main purpose of the joke remains the humorous moment). This statement is confirmed by the link 'specificity – absence of humor effect' (jokes № 1, 4, 5, 8) and the link 'interlingual commonality – humor effect' (jokes № 2, 3, 7).

Proceeding from the fact that an anecdote is one of the most complicated language units, we can judge about the unformed cognitive-communicative system of interpretation of the semantics of complex statements of foreign language students.

Study of the level of formation of students' communicative behavior tendencies was conducted, based on a comparison with the "ideal" typological parameters of communicative behavior of the French linguistic identity according to A. Sedykh [8]. The invited students of the Moscow State University of Civil Engineering, native speakers of French (3 people) acted as an expert group. We prepared six communicative situations with different contexts. Each participant of the experimental group (consisting of 6 people) was randomly given a card with a communicative situation and preparation time of 3 minutes. After the preparation time, the participants took turns engaging in a dialogue with the members of the expert group. At the end of the experiment, each participant received a score of 1 to 5 on the communication criterion from the expert group according to the adapted Likart scale. The results of the experiment are presented in Table 4.

the identity, in all its manifestations: verbal and nonverbal behavior, communicative intentions, language and speech, cultural self-consciousness, cognitive interpretation of reality. The foreign image of the world is individualized in the consciousness of the linguistic identity according to a specific linguocultural code.

The secondary linguistic identity is a complex integrative system, which interferes with the primary linguistic identity and, together, they represents a balanced intercultural, extralinguistic, existential and communicative competence, as well as the ability to implement intercultural relations at a good level.

The formation of the secondary linguistic identity in the context of modern linguistic approaches is a complex task. The competence approach to the formation of the secondary linguistic identity has a "lacunized" character and contributes to the ability of highly de-

veloped perception of a different strategic and tactical mentality. Formation of the secondary linguistic identity takes place with a focus on the cultural “idealistic image” – the French linguistic identity.

In the context of intercultural communication an insufficiently formed secondary linguistic identity can find itself in a situation of identity crisis – a conflict of socio-cultural tension, accompanied by incomplete adaptation of an individual to the realities of a foreign culture.

The student’s secondary linguistic identity is embodied in his/her general and linguistic behavior. The way the student uses French, how he/she includes nationally specific elements into his/her discourse, how skillfully applies cultural knowledge of the “world picture” (contained also in the linguistic “code”), shows the degree of his/her linguistic identity.

Based on the results of the study of the motivational and pragmatic module of the secondary linguistic identity, we can see that students do not find it easy to interpret complex statements in French, which requires more experience in foreign language communication and interaction with foreign language linguoculture. However, in situations of intercultural communication the students demonstrated communicative behavior at a rather good level. On the basis of the conducted research the following typological features of the secondary linguistic identity of the student might be distinguished: unformed cognitive-communicative system of interpretation of complex statements’ semantics, differentiation of communicative behavior of students depending on the level of language proficiency (in the experimental group communicative behavior is performed at a good level).

Conclusion

Motivational and pragmatic module of the student’s secondary linguistic identity consists in the interpretation of more complex linguistic elements, in particular we considered the most difficult, according to the students, element – an anecdote. Students’ evaluation of anecdotes revealed difficulties in interpreting complex, ethnic anecdotes, with a linguistic component.

Students have difficulty interpreting complex statements in French, which requires more experience communicating in a foreign language and interacting with a foreign-language linguistic culture. However, in situations of intercultural communication the students demonstrated communicative behavior at a rather good level.

Thus, having considered linguistic difficulties and specific features of students’ language behavior, the present study of the secondary linguistic identity derived the following typological characteristics of the secondary linguistic identity of a foreign language student:

- hybridity of linguistic consciousness, which manifests itself in the existence of two types of consciousness: dominant primary and subordinate secondary linguistic consciousness;

- the relative lack of formation of the secondary cognitive-communicative system of interpretation of semantics of complex statements, which manifests itself in the fact that it is not easy for students to interpret multicomplex statements in French, requiring more experience of communication in a foreign language and interaction with a foreign language linguoculture;
- differentiation of communicative behavior of students depending on the level of language proficiency.

The study of the secondary linguistic identity of students learning another foreign language and students learning more than one foreign language can be recommended for further research in this field.

Литература

1. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учю. заведений/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез// М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с. – С. 33–40.
2. Халеева, И.И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе коммуникативного подхода/ И.И. Халеева// Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: Тезисы докл. X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1991.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов // Изд. 6-е – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 246 с. – С. 35–84.
4. Катермина В.В., Логутенкова О.Н. Вторичная языковая личность в контексте культуры // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 1(29). С. 42–50. DOI: 10.29025/2079–6021–2018–1(29)–42–50.
5. Хрущева, Е.А. Национально-культурная основа анекдота (сопоставительный анализ английского, французского и русского языков) [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук (10.02.20)/ Евгения Александровна Хрущева. – Москва, 2009. – 29 с. – С. 7–16.
6. Лопес-Гомес, Э. (2022). В защиту языковой идентичности в академии/ Лопес-Гомес, Эухенио & Круз-Камачо, Лисветта & Фимия-Дуарте, Ригоберто & Ианнаконе, Хосе & Нода, Марибель & Чавиано-Родригес, Сандра & Медина-Артилес, Аймее Biotempo. 19. 221–236. DOI: 10.31381/biotempo.v19i2.5240.
7. Момотова Ю.Г. Представления о языковой и вторичной языковой личности в гуманитарных науках // Вестник ВятГУ. 2009. № 4. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-yazykovoy-i-vtorichnoy-yazykovoy-lichnosti-v-gumanitarnykh-naukah>.
8. Седых, А. (2021). Языковая идентичность, национальные архетипы и социокультурная среда

их формирования. Результат исследований: Теоретическая и прикладная лингвистика. 7. 15–27. DOI: 10.18413/2313–8912–2021–7–3–0–2.

9. Седых, А.П. Французская языковая личность. Когнитивно-коммуникативный аспект: моногр./ А.П. Седых// Белгород: ИД «Белгород», 2013. – 244 с. – С. 23–26, 185.
10. Тарасова, О.А. Лакунарная лексика. Лингводидактический аспект/ О.А. Тарасова// Электрон. дан. – Волгоград: Известия ВГПУ, 2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/lakunarnaya-leksika-lingvodidakticheskiy-aspekt>
11. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.blague.info/>

TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE SECONDARY LINGUISTIC IDENTITY OF FRENCH LANGUAGE STUDENTS

Deviatnikova K.G.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The purpose of this study is to identify the typological characteristics of the secondary linguistic identity of French language students. The results of analytical tests and observation of the experimental group of students studying French as a first foreign language served as the empirical material of the study. The article reveals the features of the elements of the module system of the secondary linguistic identity. During the research stage the students of the focus group were offered anecdotes for translation and evaluation according to several parameters. Then native speakers assessed the degree of manifestation of the characteristics of the French linguistic identity using an adapted Likart scale. As a result, typological features of the secondary linguistic identity of the students studying French were distinguished: hybridity of linguistic consciousness, which manifests itself in the existence of two types of consciousness: dominant primary and subordinate secondary linguistic consciousness, the relative lack of formation of the secondary cognitive and communicative system of interpretation of semantics of complex statements, and differentiation of communicative behavior of students depending on the level of language proficiency.

Keywords: Secondary linguistic identity; French linguistic identity; cognitive analysis; parametrization; lacuna; communicative behavior.

References

1. Galskova, N.D., Gez, N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: manual for students of foreign languages institutions/ N.D. Galskova, N.I. Gez// M.: Publishing Center "Academy", 2006. – 336 p. – pp. 33–40, 73–75, 98, 113–118.
2. Haleeva, I.I. Some problems of teaching intercultural communication based on a communicative approach/ I.I. Haleeva// Psycholinguistics and intercultural understanding: X Symposium on Psycholinguistics and Theory of Communication. – M., 1991.
3. Karaulov, Yu.N. Russian language and linguistic identity / Yu.N. Karaulov // Ed.6th – M.: LKI Publishing House, 2007. – 246 p. – pp. 35–84.
4. Katermina V.V., Logutenkova O.N. Secondary linguistic identity in the context of culture // Actual problems of philology and pedagogical linguistics. 2018. No.1(29). pp. 42–50. DOI: 10.29025/2079–6021–2018–1(29)–42–50.
5. Khrushchev, E.A. The national-cultural basis of an anecdote (comparative analysis of English, French and Russian languages) [Text]: PhD abstract (10.02.20)/ Evgenia Aleksandrovna Khrushchev. – Moscow, 2009. – 29 p. – pp. 7–16.
6. López-Gómez, E. (2022). In defense of linguistic identity in the academy/ López-Gómez, Eugenio & Cruz-Camacho, Lisvette & Fimia-Duarte, Rigoberto & Iannacone, Jose & Noda, Maribel & Chaviano-Rodríguez, Sandra & Medina-Artiles, Aymée Biotempo. 19. 221–236. DOI: 10.31381/biotempo.v19i2.5240.
7. Momotova Yu.G. Representations of linguistic and secondary linguistic identity in the humanities // Bulletin of VSU. 2009. No. 4. [Electronic resource] – access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-o-yazykovoy-i-vtor-ichnoy-yazykovoy-lichnosti-v-gumanitarnyh-naukah>.
8. Sedykh, A. (2021). Linguistic identity, national archetypes and sociocultural environment of their formation. Research Result: Theoretical and Applied Linguistics. 7. 15–27. DOI: 10.18413/2313–8912–2021–7–3–0–2.
9. Sedykh, A.P. French language identity. Cognitive and communicative aspect: monograph/ A.P. Sedykh// Belgorod: Publishing agency "Belgorod", 2013. – 244 p. – pp. 23–26, 185.
10. Tarasova, O.A. Lacunary vocabulary Linguodidactic aspect/ O.A. Tarasova// Volgograd: Izvestiya VSPU, 2012. [Electronic resource] – access mode: <https://cyberleninka.ru/article/v/lakunarnaya-leksika-lingvodidakticheskiy-aspekt>
11. [Electronic resource] – access mode: <http://www.blague.info/>

Дежина Татьяна Петровна,

к.соц.н., кафедра иностранных языков и межкультурной коммуникации, Хабаровский государственный университет экономики и права
E-mail: waage1973@mail.ru

В статье автором рассматриваются причины появления избыточного количества англицизмов в немецком языке, анализируются разные толкования термина «англицизм», отмечается деятельность языковых сообществ, представлена классификация англицизмов. В данной работе автором предпринята попытка проанализировать временные периоды появления английских заимствований. В настоящее время англоязычные заимствования составляют основной пласт заимствованной лексики немецкого языка. Англицизмы выступают в какой-то степени маркером глобализации, но в тоже время вопрос избыточного количества англоязычных заимствований в немецком языке всегда был предметом обсуждений и споров в научном сообществе, которые сводились к одному вопросу: способствуют ли англицизмы постепенному распаду немецкого языка, его ухудшению, приводят ли иностранные заимствования к обеднению или наоборот обогащению немецкого языка.

Ключевые слова: англицизмы, псевдоанглицизмы, гибридные заимствования, лингвистический знак, иностранные слова.

Развитие англицизмов в немецком языке представляет собой сложный и противоречивый процесс языковых изменений на протяжении последних столетий. Вопрос о происхождении и дальнейшем развитии английских заимствований – это тема, которая привела к множеству различных дискуссий на протяжении многих лет о преимуществах и недостатках английского влияния на немецкий язык. Ни одна группа иностранных слов в современном немецком языке не появляется так быстро, как англицизмы, и ни одна из них так широко не представлена в немецком языке, как они. Если латинизмы и грецизмы по-прежнему преимущественно встречаются в сфере образования и науки, а галлицизмы преобладают прежде всего в лексике образа жизни и кулинарного искусства, то англицизмы приживаются повсюду, их можно встретить буквально во всех сферах, от молодежного языка до информатики, от идиом банкиров до рекламы. Немецкий язык богат англицизмами, в этом нет никаких сомнений. Стоит отметить, что у заимствований есть, конечно, и свои протитивники, по убеждению которых чужие слова обедняют немецкий язык. В настоящее время некоторые эксперты считают, что чрезмерное количество английских заимствований представляет явную угрозу немецкому языку. В качестве ответной реакции на изобилие англицизмов в немецком языке были созданы организации и сообщества, которые отчаянно борются с англицизмами и выступают за чистоту сохранения немецкого языка. Самой известной такой организацией является Объединение «Немецкий язык», основанное в 1997 году в г. Дортмунд по предложению профессора кафедры социальной статистики Вальтера Кремера, который отказался проводить конференции, где филологи предостерегали бы друг друга об опасности англицизмов, а в свою очередь разработал стратегию прямого воздействия на тех, кто навязывает эти англицизмы носителям немецкого языка. В настоящее время Verein Deutsche Sprache (объединение «Немецкий язык») объединяет 36 тысяч членов из более чем ста стран мира. Ежегодно организация выбирает кандидата на звание «Словогогонщик года» – «Sprachpanscher», тем самым символически наказывая «нарушителей языка». В переводе с немецкого «Panscher» – это самогонщик или продавец разбавленного молока, а «Sprachpanscher» – человек, без нужды гоняющий словесную «сивуху». Как отмечает Е.А. Зинчук, ученые, деятели искусств обращаются к простым гражданам Германии, заставляя их остановиться, задуматься и осознать всю серьезность проблемы [1, с. 131].

Актуальность исследования обусловлена все возрастающим количеством английских за-

имствований в немецком языке. Появление англо-американских заимствований, их ассимиляция в языке, а также использование иностранных слов в устной и письменной речи немецкоязычного населения остается все еще не до конца изученной темой, в чем заключается новизна данной работы.

Материалами исследования послужили английские слова, извлеченные методом сплошной выборки из газетных и журнальных статей, произведений художественной литературы, немецких интернет-сайтов, словарей, а также из учебников немецкого языка, изданных в Германии.

Теоретическая база данного исследования представлена работами немецких лингвистов (Х. Циндлера, Д. Шютте, П. Айзенберга, Б. Карстенсена) посвященных проблемам англицизмов в немецком языке, а также трудами российских ученых Е.А. Зинчук, Л.А. Нефедовой, А.Ю. Шилинцева, М.В. Абакумовой. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятия «англицизм», а также определении связи процесса заимствования с культурно-историческими и социолингвистическими факторами.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут найти применение в разработке теоретических курсов немецкого языка, также могут применяться и на практических занятиях по немецкому языку.

Обратимся к самому термину «англицизм». Необходимо отметить, что единого определения понятия термина «англицизм» в настоящее время в науке не существует. Приведем лишь некоторые из них. Х. Циндлер дает следующее определение англицизму: «*Ein Anglizismus ist ein Wort aus dem britischen oder amerikanischen Englisch im Deutschen oder eine nicht übliche Wortkomposition, jede Art der Veränderung einer deutschen Wortbedeutung oder Wortverwendung [...] nach britischem oder amerikanischem Vorbild*» [10, S.2]. /Согласно Х. Циндлеру, «англицизм» – слово из британского или американского вариантов английского языка в немецком языке или необычное/нестандартное сложение слов, любое изменение значения немецкого слова или словоупотребления согласно британской или американской модели» (здесь и далее перевод автора статьи – Т.П. Дежиной). Д. Шютте под англицизмом понимает следующее: «*Ein Anglizismus ist ein sprachliches Zeichen, das ganz oder teilweise aus englischen Morphemen besteht, unabhängig davon, ob es mit einer im englischen Sprachgebrauch üblichen Bedeutung verbunden ist oder nicht*» [9, S.38] / «Англицизм – это лингвистический знак, который полностью или частично состоит из английских морфем, независимо от того, связан ли он со значением, общепринятым в языковой практике английского языка. По мнению П. Айзенберга: «*Fremdwörter sind Wörter des Deutschen, auch wenn sie ganz oder teilweise aus anderen Sprachen übernommen sind. Ein Fremdwort aus dem Englischen bezeichnet man als Anglizismus und bringt damit zum Ausdruck, dass es sich nicht um ein Wort des Englischen handelt, sondern um*

eines, das ganz oder in Teilen aus dem Englischen stammt. Der Anglizismus Computer beispielsweise ist insofern ein Wort des Deutschen, als er, anders als im Englischen, großgeschrieben wird und einen Genitiv auf s (des Computers) hat» [7, S.58]. / Иностранные слова – это немецкие слова, даже если они полностью или частично заимствованы из других языков. Иностранное слово из английского языка называется англицизмом, и в данном случае речь идет о том, что это не английское слово, а слово, полностью или частично происходящее из английского языка. Например, англицизм «Компьютер» – это немецкое слово, которое, в отличие от английского, пишется с заглавной буквы и имеет окончание s в родительном падеже (des Computers)». «*Anglizismus ist eine Übertragung einer für das britische Englisch charakteristischen Erscheinung auf eine nichtenglische Sprache*» [6, S. 186]. /Согласно Дудену, англицизм – это «перенос языкового явления, характерного для британского английского языка, на другой неанглийский язык». «*Anglizismus: in anderen Sprachen nachweisbare Eigentümlichkeit des Englischen*» [8, S.54] / Англицизм: обнаруженная в других языках особенность английского языка. Определения Х. Циндлера, Д. Шютте и П. Айзенберга демонстрируют большое количество совпадений и представляются нам достаточными для описания данного термина.

Почти все современные языки имеют общие корни, или общее происхождение, включая немецкий и английский. Оба языка происходят от единого германского языка, входящего в состав крупнейшей в мире языковой семьи, а именно индоевропейской. Несмотря на ранние свидетельства англо-немецких контактов, датируемые восьмым веком, до семнадцатого века в немецкий язык было заимствовано очень мало слов. Расширение контактов произошло в XIX веке в ходе индустриальной революции в период расцвета капитализма в Великобритании. Более активно процесс англо-американизации немецкого языка начался после 1945 года после окончания Второй мировой войны вследствие политической и экономической зависимости ФРГ от США, и лишь ускорился после цифровой революции и воссоединения Германии. В ГДР влияние американского английского тоже было большим, чем принято считать. Хотя английский язык тогда для ГДР был языком классового врага империалистов, он был популярен среди населения, соответственно, англицизмы были широко распространены и там. С принятием закона о единой социалистической системе образования государственная дискриминация в отношении английского языка была окончательно отменена в 1965 году. Теперь английский язык все больше проникал в язык ГДР во многих областях, особенно в сфере развлечений, моды, телевидения, музыки, но также и в таких областях, как авиация, ядерная физика, кибернетика и военная служба. Такие термины как, Babysitter” (приходящая няня), Comeback” (возвращение), clever” (умный), Publicity” (публичность, гласность) und, Service” (обслу-

живание) также использовались в ГДР. Наконец, новая волна пришла в компьютерную индустрию, которая принесла с собой такие термины, как „Basic“ (базовый), „Hardware“ (технические средства) oder „Software“ (программное обеспечение) и многие другие. Кроме того, существовали псевдоанглицизмы, которые использовались исключительно в ГДР, такие как „Pop-Gymnastik“ (поп – гимнастика) для аэробики и словотворчество вокруг слова «Broiler» (бройлер), например, «Goldbroiler» (цыплёнок, зажаренный на вертеле) «Broiler-Bar» (небольшой ресторан с барной стойкой, столами и высокими стульями), «Broiler-Zucht» (выращивание цыплят мясного типа/бройлеров), которое использовалось от английского глагола to broil (schmoren, braten) для жареной курицы. Поскольку граждане ГДР часто плохо знали английский язык, иногда возникали недоразумения, например, «Workman» вместо «Walkman». В 1970-х годах интерес к английскому языку сильно возрос, что отразилось в буме курсов английского языка.

Суммируя вышесказанное, стоит отметить, что если до XVII века английские заимствования оцениваются менее чем в 20 слов, то всего за четыре десятилетия (1950–1990 гг.) их количество увеличилось до нескольких тысяч [4, с. 35]. М.А. Серегина и И.С. Чахоян отмечают, что согласно данным организации „Verein Deutsche Sprache“, занимающейся составлением собственного справочника англицизмов с немецкоязычным эквивалентом для каждого слова (Anglizismen-Index), в настоящее время, из 7.300 англицизмов этого списка 3% отмечены как «ergänzend» (слова, которые уже практически ассимилировались в немецком), 18% отмечены как «differenzierend» (обозначающие понятия, для которых пока нет названия в немецком языке) и 79% как «verdrängend» (слова, которые употребляют вместо существующих немецких) [3, с. 98].

Иностранные слова являются важной частью словарного запаса немецкого языка. Язык, который никогда не обходился без иностранных слов, потому что они выполняют различные функции в повседневных и предметных контекстах. Иностранные слова подвержены языковым изменениям в зависимости от частоты их употребления. Они выходят из моды и употребления, часто совершенно забываются и исчезают из обихода. Они также могут приобретать новые значения или изменять свое написание или произношение. Лингвистика называет такие слова заимствованными словами.

Не всегда можно четко отличить заимствованное слово от иностранного. Слова считаются иностранными, если они формально не интегрированы в систему немецкого языка; однако, возможно, что они больше и не воспринимаются как иностранные слова из-за частоты их использования и популярности. При классификации англицизмов Б. Карстенсен различает «evidenten» (äußeren) и «latenten» (inneren), т.е. «очевидные» (внешние) и «скрытые» (внутренние) заимствования [5, S.322]. В рамках данной статьи мы рассмотрим ка-

тегорию внешних заимствований. К «очевидным» заимствованиям относятся «das Fremdwort» («иностранное слово»), «das Lehnwort» («заимствованное слово»), «die Scheinentlehnung» («псевдозаимствование») и «das Mischkompositum» («смешанный тип заимствований»). Иностранные (Fremdwort) и заимствованные (Lehnwort) слова – это слова, в которых английское происхождение остается легко узнаваемым по форме и/или произношению, например: Cowboy – ковбой, Jeans – джинсы, Quizmaster – ведущий викторину, Show – шоу, Midlife Crisis – кризис среднего возраста, Shuttle – Шаттл или Disc – диск. При лексическом заимствовании лексемы или сочетания лексем с их значениями или их словоформой и содержанием слова переносятся без изменений из английского языка как англицизмы в немецкий язык. В немецком языке они сохраняют свою фонетическую, графическую и морфологическую форму.

Под «Scheinentlehnungen» (псевдо-заимствованиями) в немецком языке понимают слова, образованные с помощью английского языкового материала. Большая часть таких заимствований не известна носителям английского языка или такие слова имеют абсолютно другое значение в языке-доноре. В качестве примера здесь можно привести выражения немецкой компании Telekom. Заимствованное английское слово «CityCall» в немецком языке означает – внутригородской телефонный вызов, в англоязычной среде для данного понятия используется совсем другое слово «local call», «GermanCall» в немецком языке – это междугородний звонок, в английском языке используется слово „long distance call” и «GlobalCall» в немецкоязычном пространстве означает международный звонок, в английском языке – «international call». Обратимся к слову «City», которое в немецком языке имеет значение «центр города», в то время как в английском данное слово означает весь город. Слово «Dressman» в немецком языке представляет собой даже двойное псевдозаимствование. Данное слово является лексическим псевдозаимствованием, потому что такой лексемы в английском языке не существует. В тоже время «Dressman» считается и семантическим псевдоанглицизмом, так как в немецком языке слово «dress» обозначает не платье, а специальную одежду, особенно спортивную, одежду, в частности спортивную одежду, например, «Tennisdress», «Sportdress», что в английском языке обозначается как «sportswear» или «sports outfit». Устойчивое словосочетание в немецком языке «das Public Viewing» подразумевает «совместный просмотр прямых телетрансляций на больших экранах на открытом воздухе». Необходимо отметить, что данное словосочетание не заимствовано из английского языка, а образовано в немецком языке: его составляющие – это англицизмы public в значении 'публичный' и viewing 'просмотр'. Организаторы чемпионата мира по футболу 2006 года в Германии ввели это словосочетание в повседневный обиход футбольных фанатов вместо не-

мецкого слова Freilichtfernsehen «телевидение под открытым небом». Интересен тот факт, что в британском варианте английского языка такое словосочетание отсутствует, в американском английском оно означает «выставление умершего на публичный осмотр» [2, с. 196].

Еще одна группа англицизмов, которой следует уделить внимание, это смешанные гибридные заимствования (das Mischkompositum), в структуре которых мы видим соединение двух элементов двух языков в составе одной лексической единицы. Следует обратить внимание, что английское заимствование может быть как первой, так и второй частью слова. В качестве примеров можно привести следующие слова: der Browserverlauf – история просмотра, der Gesichtsspray – спрей для кожи лица, die Hotline-Nummer – телефон горячей линии, der Kalorienkiller – убийца калорий, die Live-Musik – живая музыка, der Nebenjob – подработка, der Oversized-Mantel – пальто оверсайз, die Singlefrauen – незамужние женщины.

Подводя итог, отличительной особенностью заимствований XX–XXI вв. является повсеместность их употребления и их общедоступность. В настоящий момент заимствования из английского языка уже не считаются прерогативой какой-либо социальной группы и встречаются в речи любых групп населения, в независимости от их возраста и профессии. Как отмечают в Обществе немецкого языка (Gesellschaft für deutsche Sprache), немецкий язык не приходит в упадок, он постоянно меняется – хотя бы потому, что мир меняется в до сих пор невиданных масштабе и темпе. Мы же больше не говорим на языке, на котором говорили в 6-м веке или в Средневековье. Язык должен подстраиваться под новые жизненные реалии, чтобы он мог быть средством для рефлексии и коммуникации. Новая лексика является своего рода зеркалом жизни немецкого общества – в ней отражены главные темы общественных дискуссий в Германии, а также события, существенно повлиявшие на жителей страны. Большинство экспертов смотрят на заимствование иностранных слов оптимистично и считают это явление нормальным. К тому же среди этой «инородной лексики» есть и такие давно онемеченные англицизмы, которые уже никого не раздражают. Но всё же следует помнить, что каждый язык по-своему уникален и представляет ценность для мировой культуры.

Литература

1. Зинчук Е.А. Английские заимствования в немецком языке как отражение процессов в современном обществе // Филология: научные исследования. – 2015. – № 2. – С. 129–137. DOI: 10.7256/2305–6177.2015.2.15558
2. Нефедова Л.А. Фразеологические псевдоанглицизмы как актуальные номинации современного немецкого языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики (входит в перечень ВАК). Тамбов: Грамота, 2020.

№ 11. С. 194–199. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.11.41>

3. Серегина М.А., Чахоян И.С. Denglish: английские заимствования в немецком языке // Международный научно-исследовательский журнал, no. 4–2 (35), 2015, pp. 98–99.
4. Шилинцев А.Ю., Абакумова М.В. Denglish как результат англоамериканизации немецкого языка: переводческий аспект (на материале переводов англоязычных текстов) // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 1. С. 33–45. DOI: 10.18721/JHSS.12103
5. Carstensen B. Zur Intensität und Rezeption des englischen Einflusses. In Peter Braun (Hrsg.) Fremdwort-Diskussion. München Fink, 1979. S.-321–338.
6. Duden Deutsches Universalwörterbuch. 2., völlig neu bearbeitende und stark erweiterte Auflage. Mannheim – Wien – Zürich – Dudenverlag, 1989.
7. Eisenberg, P. Das Fremdwort im Deutschen. Walter de Gruyter, 2012. – 440 S.
8. Großes Fremdwörterbuch. 2. unveränderte Auflage. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1979. 824 S.
9. Schütte, D. Das schöne Fremde. Anglo-Amerikanische Einflüsse auf die Sprache der deutschen Zeitschriftenwerbung. – Opladen: WV, 1996. –383 S.
10. Zindler, H. Anglizismen in der deutschen Pressesprache nach 1945. Universität Kiel, 1959. –582 S.

EXCESSIVE ENGLISH-LANGUAGE LOANWORDS IN GERMAN

Dezhina T.P.

Khabarovsk State University of Economics and Law

The author considers the reasons for the appearance of an excessive number of Anglicisms in the German language, analyzes different interpretations of the term “Anglicism”, notes the activities of language communities, presents a classification of Anglicisms. In this article, the author has made an attempt to analyze the time periods of the appearance of English loanwords. At present, English loanwords constitute the main stratum of borrowed vocabulary of the German language. Anglicisms act to some extent as a marker of globalization, but at the same time the issue of the excessive number of English borrowings in the German language has always been the subject of discussions and debates in the scientific community, which led to one question: whether Britishisms contribute to the gradual decay of the German language, its deterioration, whether foreign borrowings lead to impoverishment or on the contrary to enrichment of the German language.

Keywords: anglicisms, pseudo-anglicisms, hybrid loanwords, linguistic sign, foreign words.

References

1. Zinchuk E.A. English loanwords in German as a reflection of processes in modern society // Philology: Research. – 2015. – № 2. – С. 129–137. DOI: 10.7256/2305–6177.2015.2.15558
2. Nefedova L.A. Phraseological pseudo-anglicisms as topical nominations of modern German // Philological Sciences. Voprosy teorii i praktika (included in the VAK list). Tambov: Gramota, 2020. № 11. С. 194–199. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.11.41>
3. Seregina M.A., Chakhoyan I.S. Denglish: English Borrowings in German // International Research Journal, no 4–2 (35), 2015, pp. 98–99.

4. Shilintsev A.Y., Abakumova M.V. Denglish as a result of Anglo-Americanization of German: translation aspect (on the material of translations of English-language texts) // Society. Communication. Education. 2021. T. 12. № 1. С. 33–45. DOI: 10.18721/JHSS.12103
5. Carstensen B. On the intensity and reception of English influence. In Peter Braun (ed.) Fremdwort-Diskussion. Munich Fink, 1979. S.-321–338.
6. Duden German Universal Dictionary. 2nd, completely revised and greatly expanded edition. Mannheim – Vienna – Zurich – Dudenverlag, 1989.
7. Eisenberg, P. Das Fremdwort im Deutschen. Walter de Gruyter, 2012. 440 p
8. Großes Fremdwörterbuch. 2nd unchanged edition. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1979. 824 p.
9. Schütte, D. The beautiful foreign. Anglo-American influences on the language of German magazine advertising. – Opladen: WV, 1996. –383 P.
10. Zindler, H. Anglicisms in German press language after 1945. university of Kiel, 1959. –582 p.

Лингвистическая составляющая творческих конкурсов по иностранному языку в парадигме современного образовательного процесса

Кононенко Анна Павловна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения
E-mail: kononenkocap1@mail.ru

Недосека Людмила Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественных факультетов Южного федерального университета
E-mail: nedoseka@mail.ru

Федорович Екатерина Валерьевна,

кандидат философских наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Ростовского юридического института МВД России
E-mail: evfrdorovich@rambler.ru

В современном мире существуют технические возможности для анализа данных и использования языка в образовательных, профессиональных и компьютерных системах, для автоматической обработки самого языка и его лексического значения и фонетического воспроизведения. Современные процессы в лингвистике происходят из-за тенденций глобализации и возрождения языка и культуры. Информационные технологии переплетаются с науками, продвигая идею взаимодействия в различных областях с применением ИТ технологий, тем самым занимая ведущее место и в образовательном процессе. Особое внимание уделяется в применении информационных технологий в лингвистике, во взаимодействии ИТ и языка. Информационные технологии в лингвистике предлагают огромные возможности студентам: изучать языки, применять знания в составлении докладов / презентаций и участвовать в различных конкурсах по написанию эссе, переводу уникального аутентичного материала, выступлению на конференции и участию в олимпиаде. В реализации образовательных стандартов студенты вузов совершенствуют коммуникативные компетенции на иностранном языке, тем самым обеспечивая качественное выполнение профессиональных задач по межкультурному взаимодействию и пониманию в ситуациях иноязычного общения в устной или письменной форме, а в последние годы посредством информационных технологий происходит применение и овладение такими компетенциями и навыками.

Ключевые слова и фразы: творческие задания; олимпиады; лингвистическая составляющая; информационные технологии в лингвистике; межкультурное взаимодействие; мотивированный подход.

Цель исследования заключается в определении лингвистической составляющей при подготовке заданий олимпиад и творческих конкурсов, необходимых для мотивированного подхода в изучении иностранных языков. Обучающий процесс направлен на формирование лингвистических навыков в соответствии с образовательным стандартом, но определение качества языковой составляющей по средствам тестирования, проверки контрольных работ и устного опроса пройденного материала не всегда дает полную языковую картину освоения лексического материала у учащегося [1, 34]. Тем не менее, сотрудничество с другими странами направляет весь обучающий процесс на совершенствование профессиональной компетентности студентов, необходимой для понимания деловой документации, языковой речи и лексики на иностранном языке. Все эти процессы / действия распространены в социальных сферах, их влияние происходит из-за геополитики и глобализации, влияя так же на лингвистический аспект взаимодействия языка и сферы деятельности [2, 133]. Лингвистическое воздействие языка, на профессионально-ориентированную компетентность учащегося, требуют тщательного изучения.

Выраженная мотивация изучения иностранных языков, продвигает идею лингвистической пригодности в той или иной сфере. Обучающиеся на фоне взаимодействия стран и углубленного интереса к языкам, принимают участие в различных языковых творческих конкурсах и олимпиадах [4–7]. Замотивированные обучающиеся и преподаватели, пытаются решить основные задачи и цели таких конкурсов, одни путем их прохождения, другие – через подбор и составления заданий. В 2022 году мероприятия, связанные с языком, проходили под разными тематическими лозунгами:

- 42 межвузовская Олимпиада «Письменный перевод» в виртуальной обучающей среде СГУПС;
- Всероссийская Олимпиада (с международным участием) по английскому языку, проводимая Нижневартковским государственным университетом;
- VIII Всероссийская онлайн олимпиада с международным участием «Культур и стран связующая нить», СГУПС;
- Международная олимпиада по переводу общественного политического текста (МО-ПОПТ-2022) ноябрь 2022, Новосибирский государственный технический университет;
- Всероссийский конкурс эссе на иностранном языке «Иностранный Язык -Дорога к профес-

сиям будущего», Казанский Государственный Энергетический Университет;

- IV Межвузовский конкурс эссе на английском языке «Вопросы устойчивого развития глобального общества: язык, культура, образование» (СГУПС);

Проанализировав все выше предложенные конкурсы и олимпиады, их название и направление, можно с уверенностью заявить о языковом многообразии лингвистической составляющей. Все они имеют очень характерную особенность именно для предложенного конкурса или олимпиады, то есть лингвистическая составляющая была и есть основой происходящего языкового решения. В одних олимпиадах проверялся уровень владения языком в разнообразных заданиях, имеющих социально значимые тематики; в других, все сводилось к пониманию построенного вопроса и выбора из предложенных вариантов [8–9]. Олимпиады по переводу предлагали очень интересные аутентичные тексты, стилистическая и лингвистическая значимость которых, давала огромный потенциал передачи информации на родной язык, не искажая оригинал. Конкурсные задания, связанные с написанием эссе, действительно требовали от участника построение сложных грамматических структур с преобладанием лексики всех частей речи, логического построения всей структуры эссе и выводов. Это одно из самых сложных заданий, так как в образовательных программах не предусмотрено достаточное количество часов на обучение и оттачивание мастерства письменной коммуникации в форме написания эссе. В некоторых образовательных учреждениях конкурсы, квесты и олимпиады проводятся по узкой тематике, то есть по той области наук, которую изучают студенты. Самыми распространенными направлениями считаются: юриспруденция, иностранные языки, реклама и экология. Предложенный ниже вариант олимпиады базируется на лексики, применение, понимание и словообразование ее в прохождении каждого этапа (табл. 1).

Таблица 1. Лингвистическая составляющая во всероссийской олимпиаде на иностранном языке для технических специальностей на примере РГУПС

Этапы проведения олимпиады	Наполняемость заданий
1. Написание эссе по предложенной теме «Цифровизация железнодорожного транспорта»	Отражение существующей модели ж.д., перспективы развития ж.д. с помощью цифровизации
2. Лексико-грамматический тест	Выполнение заданий разного уровня по инженерной тематике ж.д.
3. Решение кейс-задания по ж.д.	Решение поставленной задачи в формате онлайн выступления

Лингвистической основой предложенной олимпиады стала железнодорожная тематика, которая заложена в образовательных программах по ино-

странному языку. Предложенные этапы отражают как языковые, так и профессиональные навыки решения различных задач: взаимодействие технических наук с изучаемым языком. Выполнение каждого этапа олимпиады требует глубоких знаний в этих областях, а выполнение таких заданий разогревает интерес к изучению иностранного языка и специализированной подготовке.

Изучив новые тенденции использования цифровых технологий в изучении языков, применение веб-помощников, чат-бот и многоязычные словари-переводчики, становится понятным лингвистическая составляющая в творческих заданиях, так как она основывается не только на выявлении углубленных знаний языка, но и как отражение существующих знаний обучающегося в определенной области наук [3]. С одной стороны, проверяются знания языка со всеми лингвистическими, семантическими и фонетическими значениями и понятиями; с другой стороны, переплетение определенной области науки и языка предполагают демонстрацию профессиональных и языковых компетенций.

Литература

1. Барашян В.К. Интеграция образования и высоких технологий // В сб.: Транспорт: наука, образование, производство (Транспорт-2021). сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2021. С. 32–36
2. Веклич, М.В. Цифровые технологии для филологов: лингводидактический аспект / М.В. Веклич // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования: Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Астрахань, 14–15 октября 2021 года / Под редакцией З.Р. Аглеевой, Л.Ю. Касьяновой, М.Л. Лаптевой. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2021. – С. 133–142
3. Внуковская, А.В. Нейролингвистическое программирование / А.В. Внуковская, К.З. Киржинов // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2021. – № 1(40). – С. 26–28
4. Колесниченко А.Н. Особенности использования мультимедийных технологий в обучении иностранному языку в вузе // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. 17-й междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону: ФГБОУ ВО РГУПС, 2020. С. 215–220.
5. Кононенко А.П. К вопросу об участии студентов неязыковых специальностей в различных онлайн-конкурсах, квестах и олимпиадах как эффективном ресурсе и инструменте мотивации изучения иностранных языков // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. 17-й меж-

дунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону: ФГ-БОУ ВО РГУПС, 2020. С. 242–246.

6. Кононенко А.П., Недосека Л.А. Менеджмент образовательного процесса в высшей школе с использованием гибридного обучения // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 91. № 2. С. 159–163.
7. Одарюк И.В., Котляренко Ю.Ю. Использование lapbook-технологии в организации академического и профессионального взаимодействия с обучающимися технического вуза на иностранном языке // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 266–269.
8. Тоцкая И.В. Компьютерно-опосредованная коммуникация: технологические, социокультурные и лингвистические особенности в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 67–74.
9. Перцов Н.В., Пильщиков И.А. О лингвистических аспектах текстологии // Вопросы языкознания. 2011. № 5. С. 3–30

THE LINGUISTIC COMPONENT OF CREATIVE COMPETITIONS IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE PARADIGM OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Kononenko A.P., Nedoseka L.A., Fedorovich E.V.

Rostov State Transport University, Southern Federal University, Rostov Law Institute

In the modern world, there are technical possibilities for data analysis and language use in educational, professional and computer systems, for automatic language processing and its lexical meaning and phonetic pronunciation. Modern processes in linguistics are emerging due to the trends of the globalization and the interest of language and culture. Information technologies are intertwined with the sciences, promoting the idea of interaction in various fields using IT technologies, so they are occupying a leading place in the educational process. Particular attention is paid to the use of information technology in linguistics, in the interaction of IT and language. Information technologies in linguistics offer great opportunities for students: to learn languages, apply knowledge in writing reports / presentations and participate in various competitions for writing essays, translating unique authentic material, speaking at a conference and participating in the language Olympiad. In the implementation of educational standards, university students improve

their communicative competencies in a foreign language, thereby ensuring the high-quality performance of professional tasks in the intercultural interaction and understanding in situations of foreign language communication in oral or written form, and in recent years, through information technology, such competencies and skills are being used and mastered.

Keywords: creative tasks; olympiads; linguistic component; information technologies in linguistics; intercultural interaction; motivated approach.

References

1. Barashyan V.K. Integration of education and high technologies // Transport: science, education, production (Transport-2021). Proceedings of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference / Rostov-on-Don, 2021, pp. 32–36
2. Veklich, M.V. Digital technologies for philologists: linguodidactic aspect / M.V. Veklich // Vectors of development of Russian studies and linguodidactics in the context of modern philological education: Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, Astrakhan, 14–15 October 2021 / Edited by Z.R. Agleeva, L. Yu. Kasyanova, M.L. Lapteva. – Astrakhan: Astrakhan State University, Astrakhan University Publishing House, 2021. – pp. 133–142
3. Vnukovskaya, A.V. Neuro-Linguistic Programming / A.V. Vnukovskaya, K.Z. Kirzhinov // Bulletin of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2021. – No. 1 (40), pp. 26–28
4. Kolesnichenko A.N. Features of the use of multimedia technologies in teaching a foreign language at a university // Higher school teacher in the XXI century: tr. 17th Intern. Scientific-practical conf. Rostov-on-Don: RGUPS, – 2020, pp. 215–220.
5. Kononenko A.P. On the question of the participation of students of non-linguistic specialties in various online contests, quests and olympiads as an effective resource and tool for motivating the study of foreign languages // Higher school teacher in the XXI century: tr. 17th Intern. Scientific-practical conf. Rostov-on-Don: RGUPS, 2020, pp. 242–246.
6. Kononenko A.P., Nedoseka L.A. Management of the educational process in higher education using hybrid learning // Humanitarian and social sciences. – 2022. – V. 91. No. 2, pp. 159–163.
7. Odaryuk IV, Kotlyarenko Yu. Yu. The use of lapbook technology in the organization of academic and professional interaction with students of a technical university in a foreign language // Samara Scientific Bulletin. – 2020, – Vol. 9, No. 2 (31), pp. 266–269.
8. Totskaya I.V. Computer-mediated communication: technological, socio-cultural and linguistic features in teaching foreign languages // Modern pedagogical education. – 2021, – No. 2, pp. 67–74.
9. Pertsov N. V., Pilshchikov I.A. On the linguistic aspects of textology // Questions of linguistics. – 2011. – No. 5, pp. 3–30

Кульпина Лариса Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Романо-германская филология и межкультурная коммуникация», Тихоокеанский государственный университет
E-mail: lkulpina@yandex.ru

Щербина Сергей Юрьевич,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Романо-германская филология и межкультурная коммуникация», Тихоокеанский государственный университет
E-mail: sjus60@mail.ru

Транскультурные произведения характеризуются особым культурным фоном, включающим элементы исконной и новообретенной культуры их авторов и протагонистов – трансмигрантов. Важная составляющая таких текстов – изображение быта исконной культуры личности, обладающей гибридной идентичностью. В статье анализируются бытовые реалии как один из важнейших способов языковой манифестации русского быта в немецком транскультурном художественном тексте. Предлагается классификация функций реалий с учетом транскультурности анализируемых текстов, описываются примеры использования реалий в различных произведениях современных немецкоязычных авторов-трансмигрантов и возможности декодирования реалий русского быта, чужих для немецкой читательской аудитории. На основе анализа делается вывод о переосмыслении дихотомии и смещении границ «свое – чужое» в анализируемом корпусе в корреляцию «свое отчужденное – чужое, которое становится своим».

Ключевые слова: немецкоязычная транскультурная литература, культурный фон произведения, автор-трансмигрант, гибридная идентичность, функции реалий в художественном тексте, бытовая реальность, корреляция «свое – чужое».

Транскультурные произведения, т.е. произведения, написанные авторами-трансмигрантами на языке новообретенной родины, характеризуются особым лингвокультурным фоном. Если в интралингвальном художественном тексте находит отражение, как правило, одна лингвокультурная общность, то транскультурный текст представляет собой гибридизацию минимум двух лингвокультурных общностей, отражая особые фрагменты национально-культурной картины мира. Эта специфика транскультурного текста стала в последние годы предметом многочисленных дискуссий, в т.ч. о «гибридной идентичности» героев и авторов произведений и переосмыслении дихотомии «свое – чужое» в трудах М.В. Тлостановой [6], О.Г. Сидоровой [5], Д. Киммих [13], Й. Лемана [14], Д. Хитцке [12] и др., в т.ч. в аспекте понимания и изображения исконной и новой родины протагонистов (см. работы В. Вильмс [19], Н. Лушиной [15], М. Финкельштайн [11]). И поскольку транскультурные произведения написаны на языке новообретенной родины, целевая аудитория их авторов – представители лингвокультуры принимающей страны. Исконная же культура является «своей, но отчужденной» для автора-трансмигранта и однозначно «чужой» для читателя.

В немецкоязычном лингвокультурном пространстве немало примеров литературных текстов подобного рода. В статье анализируются произведения современных немецкоязычных авторов-трансмигрантов А. Бронски [8], Н. Веремей [18], Л. Горелик [9], О. Грязновой [10], К. Поладян [16]. Немецкий язык для них является неродным либо не единственным родным, т.к. они иммигрировали в Германию или являются детьми иммигрантов [17, с. 7]. Частью общего образа России как исконной родины в их произведениях является изображение русского быта, представляющего культурно-специфическую информацию. О.С. Лиликович делит культурно-специфические единицы в художественном тексте в зависимости от их функции на номинативные и функционально-коммуникативные. К первой группе она относит все виды реалий в их широком понимании, метафоры, пословицы, идиомы. Группу функционально-коммуникативных единиц составляют прецедентные тексты, вертикальный контекст и сюжет [4, с. 74]. Цель данной статьи – рассмотреть реалии как важный способ языковой манифестации быта исходной культуры в литературных текстах немецкоязычных авторов-трансмигрантов.

Теоретической основой анализа эмпирического материала послужили работы А.А. Кротова, Н.А. Фененко, В.С. Виноградова, С. Влахова, С. Флорина, В. Коллера и др. В рамках существующей

ющих классификаций реалий в данной статье используется термин В.С. Виноградова «бытовые реалии», который включает в себя обозначения предметов / явлений повседневной жизни (одежда, еда, формы работы, деньги, музыкальные инструменты, народные гуляния и т.д.) [1, с. 104].

Важным для данного исследования представляется концепция реалии, разработанная в рамках Воронежской переводческой школы. В трудах А.А. Кретова и Н.А. Фененко предлагается использовать термин «R-реалия» (от фр. *Réalité*) для обозначения явления внеязыковой действительности (предмета, артефакта), «C-реалия» (от фр. *Culturel*) – для его культурного, т.е. идеального эквивалента сферы жизни социума (концепта) и «L-реалия» (от фр. *Lexème*) как средство номинации этого концепта в языке (лексема), т.е. реалии языковой действительности [2, с. 10]. Общепризнанный термин «реалия» в теории А.А. Кретова и Н.А. Фененко сохраняется в качестве гиперонима [7].

При анализе также использовалась классификация функций реалий в художественном тексте [7], модифицированная для транскультурного текста, согласно которой реалии в транскультурном художественном тексте выполняют следующие функции:

- функция воссоздания местного/национального колорита;
- функция воссоздания исторического колорита;
- функция эстетизации бытовой детали;
- символическая функция;
- ассоциативная функция;
- функция маркера исходной культуры;
- просветительская функция;
- функция формирования (культурного) клише [3].

Абсолютное большинство обнаруженных в текстах бытовых реалий выполняет функцию воссоздания национального колорита и, конечно же, функцию маркера исходной (чужой для читателя и родной, но отчужденной для протагониста и автора) культуры.

Некоторые представленные в анализируемых романах обозначения предметов и явлений повседневной жизни России широко известны и легко расшифровываются немецкой читательской аудиторией как типично русские явления, такие как R-реалии *Wodka*, *Kaviar*, *Borschtsch*, *Schaschlik* и др. Встроенные в контекст, они создают определенные образы русской повседневной жизни. В следующем примере из романа Екатерины Поладян «In einer Nacht. Woanders» представлена типичная стереотипизированная картина российских традиций употребления алкоголя, которая мыслима в любое время и в любом месте России:

„«Standard»-**Wodka**, immer noch der beste, sagt er [der russische Bekannte von Pjotr und potenzieller Käufer des Familienhauses] und stellt die Flasche auf den Tisch. Ein paar **Gürkchen**, **Brot und Pilze** wären gut, wenn Sie so etwas hätten, Mascha“ [16, с. 83–84].

В цитате „*Maria kann Borschtsch und andere komplizierte Suppen*“ из романа «Scherbenpark» Алины Бронски [8, с. 26] представлена мысль о том, что супы относятся к важным привычкам питания русских. Кроме того, здесь можно увидеть имплицитную характеристику русских женщин, искусных в кулинарном искусстве (в контрасте с немцами). В обоих примерах повседневная жизнь передается через детали, поэтому здесь мы имеем дело с функцией эстетизации бытовой детали.

Дополнительная функция бытовых реалий – функция воссоздания исторического колорита – наблюдается в следующем фрагменте из романа Ольги Грязновой «*Der Russe ist einer, der Birken liebt*»:

„*Damals bestand der Großteil unserer Ernährung aus ebendiesen Strömlingen und Kaviar, der illegal gefischt und verarbeitet wurde. Allerdings war weder Brot noch sonst etwas verfügbar, bis auf Strömlinge*“ [10, с. 54].

Речь идет о воспоминаниях главной героини о ее жизни в Баку в начале 90-х годов XX века, незадолго до ее эмиграции в Германию из-за событий в Нагорном Карабахе. Российский читатель легко распознает здесь аллюзию на советский культовый фильм 1969 года «Белое солнце пустыни».

В других регионах СССР икра воспринималась как дефицитный деликатес и «тайная валюта» для решения важных вопросов «в эпоху расцвета социализма», что с горькой иронией вербализуется в следующей цитате из романа Лены Горелик «*Die Listensammlung*»:

„*«Weißt du, wie viele Kaviardosen mich deine Schulzeit gekostet hat?»*, fragte Großmutter in regelmäßigen Abschnitten. **Kaviardosen**, Pralinen, die **heimliche Währung** der blühenden UdSSR“ [9, с. 13].

Особого внимания заслуживает реалия *gezuckerte / gesüßte Kondensmilch* (дословный перевод: «сгущенное молоко с сахаром / подслащенное сгущенное молоко»). Один и тот же русский продукт (R-реалия «сгущенка, сгущенное молоко») передается авторами в немецком тексте по-разному, поэтому мы находим разные L-реалии для одной R-реалии, ср.: *gezuckerte Kondensmilch* у Алины Бронски, *gesüßte Kondensmilch* у Екатерины Поладян, просто *Kondensmilch* у Нелли Веремей.

Для всех авторов эта R-реалия является своего рода мостом между страной их происхождения и новым домом, потому что сгущенное молоко с сахаром не просто существует как сладкое воспоминание детства, но и присутствует в их сегодняшней жизни как часть прежнего дома, становясь при этом C-реалией. Но во всех случаях это не признак интеграции в новой «культуре-мачехе» («Stiefmutterkultur»), а своеобразный островок исходной, «материнской культуры» («Mutterkultur») и черта их «лоскутной идентичности» («Patchwork-Identität»).

37-летняя Маша, героиня романа Екатерины Поладян, не чувствует себя дома ни в Берлине,

ни в Москве. Размышляя о том, где же ее дом, она рассказывает знакомому, что в Берлине тоже есть «Москва с типично русской кухней»:

„In Berlin gibt es auch ein Moskau. Ich wohne mitten in Moskau. Auf dem Spielplatz erziehen russische Kindermädchen russische Kinder. Es gibt Schaschlik, russisches Bier, Schokoquarkriegel und **gesüßte Kondensmilch, die ich als Kind löffelformig gegessen habe**“ [16, с. 37].

Сгущенка ассоциируется у Маши с ее детством, тем самым перемещая читателей в Советский Союз с его тогдашними традициями в еде.

У Алины Бронски временной и пространственный мост между двумя культурами строится через реалии немецкой действительности, релевантные прежде всего для российских мигрантов: *russischer Supermarkt*. Непонятная немецким читателям R-реалия «сгущенка» передается описательно через *gezuckerte Kondensmilch* (сгущенное молоко с сахаром), дополняется для лучшего понимания эмоционально окрашенным ностальгическим пояснением („eine zu Sowjetzeiten mehr als Kaviar begehrte Süßpampe“) и завершается описанием процесса потребления блинчиков со сгущенкой, обычного для русской культуры питания:

„Im russischen Supermarkt um die Ecke hat sie [Maria] **gezuckerte Kondensmilch** entdeckt, eine zu Sowjetzeiten mehr als Kaviar begehrte Süßpampe, und da tunkt sie die zusammengelegten Pfannkuchen hinein.“ [8, с. 26].

Таким образом, Алина Бронски создает правдивый, отчасти ироничный, но добродушный образ одной из граней русской повседневной культуры.

Сравнивая цитаты Катерины Поладян и Алины Бронски, можно заметить, что первая звучит очень лично, а вторая представляет все дистанцированно. Это соответствует авторскому стилю и авторской интенции.

Кроме рассмотренного выше примера из романа „In einer Nacht. Woanders“ Катерины Поладян следует также упомянуть фрагменты из других произведений, содержащих характерные для России реалии, манифестирующие ситуации потребления алкоголя среди россиян. Саша, главная героиня романа Алины Бронски «Scherbenpark», так объясняет своему знакомому Фолкеру, почему она не пьет алкоголь:

„Keine Ahnung. Vielleicht liegt es daran, dass ich aus einem Land komme, in dem sich so viele zu Tode saufen“ («Понятия не имею. Возможно, это потому, что я родом из страны, где так много людей упиваются вусмерть») [8, с. 157].

Своим ответом Саша обобщает образ России и закрепляет существующий стереотип о России как о «стране с богатыми традициями выпивки». Ситуативно-идиоматическая реалья „sich zu Tode saufen“ («напиться до смерти/ упиться вусмерть») в этом контексте и в тексте в целом выполняет функции маркера исконной культуры, формирования национального колорита. И на наш взгляд, можно также говорить о символической функции

и функции формирования клише, где пьянство становится символом русских как нации.

Вспоминая о праздниках в детстве, героиня Катерины Поладян подчеркивает частотность и разнообразие поводов для празднования:

„Ein Namenstag, das Neujahrfest nach dem alten Kalender, die Geburt eines Nachbarkindes oder ein tragischer Tod im Dorf oder im Nachbardorf – Anlässe fanden sich immer“ [16, с. 37].

В этом списке немецкий читатель вряд ли сможет отфильтровать и интерпретировать «Новый Год по старому стилю» (что подтвердил опрос немецких коллег-германистов и студентов). Однако для любого россиянина значение этой реалии понятно, и сам неофициальный праздник весьма популярен в нашей стране. Очевидно, что точной «расшифровки» этой реалии от немецкого читателя не ожидается, и она остается затемненным маркером чужой культуры, удобным средством создания национального колорита России и служит для того, чтобы показать «инаковость» чужой культуры.

Использование в тексте бытовых реалий, обозначающих технические устройства, призвано, прежде всего, выполнить функцию воссоздания местного и исторического колорита. *Der Kühlschrank ZIL MOSKWA* (холодильник ЗИЛ МОСКВА), *die Zenit-Kamera* (камера «Зенит» – самая известная марка фотоаппарата в СССР), *der Moskwitsch* («Москвич» – советская марка автомобиля) переносят читателя в Советский Союз 70–80-х годов. Отметим, однако, что работа с анализируемыми текстами в молодежных группах студентов из России и Германии показала, что молодым поколениям обеих стран эти R-реалии в основном чужды и являются для них историзмами. Они воспринимаются молодежью как деталь, не особенно важная для понимания текста, в отличие от старшего поколения, для которого эти понятия актуальны и рассматриваются как важные сигналы о временной и локальной ситуации происходящего в произведении, перенося их во времена их юности. Для этой целевой аудитории вышеупомянутые L-реалии, как текстовые представители R-реалий, становятся C-реалиями и выполняют функцию эстетизации бытовой детали. Данная функция реализуется и в так называемых ситуативных реалиях, которые не воспринимаются как таковые без контекста. Ярким примером служит описание пульта дистанционного управления, заботливо упакованного в полиэтиленовую пленку в родительской квартире главной героини у Ольги Грязновой: „Die Fernbedienung war in Klarsichtfolie eingewickelt“ [10, с. 52].

Для манифестации особенностей проживания на исконной родине используются как описательные структуры, вертикальный контекст, сюжет (в терминах О.С. Лилюкович), так и номинативные единицы – реалии терминологического характера. Ярким примером первого типа языковой манифестации служит фрагмент текста «Berlin liegt im Osten» Нелли Веремей:

„Die Menschen erscheinen mir immer zusammen zu sein wie die Beeren bei den Weintrauben. Einsamkeit war ein rares Gut in den überbevölkerten Räumlichkeiten...“ [18, с. 12].

Пресловутые «коммуналки» с общей кухней на несколько хозяев в анализируемых текстах часто передаются описательно. Иными словами, для российской/советской С-реалии не используется немецкоязычная L-реалия, происходит своеобразный «культурный описательный перевод» с учетом целевой читательской аудитории:

«Oder war die prachtvolle Maschine [Kühlschrank ZIL MOSKWA] für **kommunale Küchen** konzipiert?» [18, с. 45].

Идея скученности и общего коридора в коммунальной квартире эксплицируется в произведении Лены Горелик «Die Listensammlung»:

„Wie viel war viel Platz? Mehr als ein Badezimmer? Und wenn sie (die Maschine) nicht ins Badezimmer passte, wo stellte man sie dann hin? In den Flur ja wohl nicht, da würden die Nachbarn schimpfen. Wobei er sich nicht sicher war, ob die Menschen drüben auch in **Kommunalkas** lebten. Vielleicht hatten sie alle **Einzelwohnungen**?“ [9, с. 42].

Благодаря контексту (общий коридор, соседи по квартире) и противопоставлению лексем *Kommunalkas* и *Einzelwohnungen* немецкий читатель может корректно декодировать реалию «коммуналка».

Использование реалии *Baracke* в воспоминаниях я-рассказчика Нелли Веремей позволяют читателю получить представление об условиях проживания в советском городе в 50-е годы прошлого века:

„In den fünfziger Jahren zog die Familie aus dem Dorf in die Stadt, wo Oma zwei Zimmer in einer **steinernen Baracke** zugewiesen bekam“ [18, с. 99].

Созданию исторического колорита советского периода в следующем примере способствует реалия *Papirussy* («папиросы»), которую использует я-рассказчик Нелли Веремей при описании участников праздничного застолья:

«Es sind die Onkel mit den weißen Hemden und den beißenden Papirussy» [18, с. 12].

Отметим, что «чуждость» L-реалии для немецкого читателя достигается в т.ч. через нетипичную для немецкого, но свойственную русскому форму множественного числа «-ы!», передаваемую в немецком тексте буквой «у». В данном контексте реалия *Papirussy* выполняет также функцию эстетизации бытовой детали.

Подводя итог, можно констатировать, что «русский быт» в анализируемых произведениях – это клубок представлений, сформированных, во-первых, личным опытом авторов-трансмигрантов, во-вторых, обусловленных интенцией и сюжетом книги. Это отвечает авторскому замыслу – охарактеризовать через повседневные ситуации персонажей романа и их окружение в конкретной культурно-исторической ситуации.

Реалии играют значительную роль в создании культурного фона художественного транскультур-

ного произведения. Преобладающее большинство проанализированных бытовых реалий относятся к национальным. В рамках временного деления были выявлены отдельные историзмы в подгруппах «имущество» (технические приборы, жилище). Большинство из них можно отнести к советизмам, характеризующим эпоху социализма 50–80-х годов XX века.

С учетом транскультурного характера произведения бытовые реалии не укладываются в традиционные рамки местного деления на «свои» и «чужие», т.к. сюжет разворачивается с учетом гибридной идентичности протагонистов, вследствие чего рамки «свое – чужое» сдвигаются, образуя необычные точки пересечения. Позиция «свое» (реалии исконной родины) для автора и его героя-трансмигранта трансформируется в «свое, но отчужденное», а позиция «чужое» (реалии новообретенной родины) – в «чужое, которое становится / должно стать своим». Для немецкого читателя при этом рамки «свое – чужое» остаются неизменными, что в ряде случаев ведет к трудностям в декодировании значения реалии и понимания смысла (фрагмента) текста. Тем самым подтверждается лингвокультурологический постулат о том, что один из основных принципов изображения иной действительности – позиция дистанцирования, непонимания.

Литература

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – Москва, 2001.
2. Кретов А. А.; Фененко Н.А. Лингвистическая теория // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. № 1. – С. 7–13.
3. Кульпина Л.Ю. Ономастические реалии в современном транскультурном романе // Современное педагогическое образование. – 2022. № 7. – С. 138–142.
4. Лилюкович О.С. Лингвокогнитивный и лингвокультурологический потенциал испанских реалий в художественном дискурсе Эдуардо Мендосы. – Москва, 2016.
5. Сидорова О.Г. Феномен транскультурации в современной литературе США. – Режим доступа: http://journals.uspu.ru/attachments/article/107/PL_2012_1_33.pdf/ (18.04.2019).
6. Тлостанова М.В. Жить никогда, писать ниоткуда. Постсоветская литература и эстетика транскультурации. – Москва, 2004.
7. Фененко Н.А. Функциональный потенциал реалий в художественном тексте // Язык, коммуникация и социальная среда: ежегодное международное научное издание. – Воронеж, 2014. Вып. 2. – С. 151–173.
8. Bronsky A. Scherbenpark. – Köln, 2008.
9. Gorelik L. Die Listensammlung. – Hamburg, 2015.
10. Grjasnova O. Der Russe ist einer, der Birken liebt. – München, 2012.

11. Finkelstein M. Russisch-translinguale Gegenwartsliteratur als Weltliteratur // Hitzke D.; Finkelstein M. (Hg.): Slavische Literaturen der Gegenwart als Weltliteratur. – Hybride Konstellationen. – Innsbruck, 2018. – S. 189–214.
12. Hitzke D. Slavische Literaturen der Gegenwart als Weltliteratur – Hybride Konstellationen // Hitzke D.; Finkelstein M. (Hg.): Slavische Literaturen der Gegenwart als Weltliteratur. – Hybride Konstellationen. – Innsbruck, 2018. – S. 9–28.
13. Kimmich D.; Schahadat Sch. (Hg.). Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. – Bielefeld, 2012.
14. Lehmann J. (Hg.). Russische Literatur in Deutschland: ihre Rezeption durch deutschsprachige Schriftsteller und Kritiker vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. – Stuttgart, 2015.
15. Luschina N. Die neuen deutschen Russinnen. Generationsgeschichten von Alina Bronsky, Olga Grjasnowa, Nino Haratischwili und anderen // Andererseits. Yearbook of Transatlantic German Studies. – 2013. – Volume 3. Fall. Issue 1. – pp. 245–255. <https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=3a49b3b81359db03b5fc942740fd9916&url=http%3A%2F%2Fandererseits.library.duke.edu%2Farticle%2Fdownload%2F14965%2F6143> (15.05.2016).
16. Poladjan K. In einer Nacht. Woanders. – Reinbek bei Hamburg, 2013.
17. Schmitz H. (Hg.). Von der nationalen zur internationalen Literatur: transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration. – Amsterdam; New York, 2009.
18. Veremej N. Berlin liegt im Osten. – Salzburg und Wien, 2013.
19. Willms W. Die ‚Newcomerin‘ Alina Bronsky im Kontext der russisch-deutschen Gegenwartsliteratur und ihre Rezeption im deutschen Feuilleton // Studien zur deutschen Sprache und Literatur. – 2013/1. – S. 65–84. – <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/download/1023021859/1023020544> (20.03.2021).

LINGUISTIC MANIFESTATION OF «RUSSIAN EVERYDAY LIFE» IN A TRANSCULTURAL WORK

Kulpina L. Yu., Shcherbina S. Yu.
Pacific National University

Transcultural literature is characterized by a special cultural background, which includes elements of the original and newly acquired culture of their authors and transmigrant protagonists. An important component of such literary texts is the description of the way of life and daily routine of the native culture of a person who later acquires a hyphenated identity. The article analyzes Russian realia (culture-specific elements) as one of the most important ways of linguistic manifestation of the Russian way of life in the German-language transcultural literary text. Realia are classified according to their functions, taking into account the transculturality of the analyzed texts. The author gives some examples of their use in works of modern German-speaking authors-transmigrants and analyzes the

possibility of decoding the realia of Russian life, alien to the German readership.

On the ground of the analysis, a conclusion is made about rethinking the dichotomy and shifting the boundaries in relationship between «home» and «foreign» in the analyzed texts into the correlation of «one's alienated – alien that becomes one's own».

Keywords: German-language transcultural literature, cultural background of a literary work, transmigrant author, hybrid identity, functions of realia in a literary text, everyday realia, relationship between «home» and «foreign».

References

1. Vinogradov V.S. Introduction to translation studies (general and lexical issues). – Moscow, 2001.
2. Kretov A. A.; Fenenko N.A. Linguistic Theory // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication. – 2013. No. 1. – P. 7–13.
3. Kulpina L. Yu. Onomastic Realia in the Modern Transcultural Novel // Modern Pedagogical Education. – 2022. № 7. – pp. 138–142.
4. Lilikovich O.S. Linguocognitiv and linguoculturological potential of Spanish realia in the artistic discourse of Eduardo Mendoza. – Moscow, 2016.
5. Sidorova O.G. The phenomenon of transculturation in modern US literature. – Access mode: http://journals.uspu.ru/attachments/article/107/PL_2012_1_33.pdf (04/18/2019).
6. Tlostanova M.V. Never live, write from nowhere. Post- Soviet literature and the aesthetics of transculturation. – Moscow, 2004.
7. Fenenko N.A. Functional potential of realia in a literary text // Language, communication and social environment: an annual international scientific publication. – Voronezh, 2014. Issue. 2. – S. 151–173.
8. Bronsky A. Scherbenpark. – Koeln, 2008.
9. Gorelik L. Die Listensammlung. – Hamburg, 2015.
10. Grjasnowa O. Der Russe ist einer, der Birken liebt. – Munich, 2012.
11. Finkelstein M. Russisch-translinguale Gegenwartsliteratur als Weltliteratur // Hitzke D.; Finkelstein M. (Hg.): Slavische Literaturen der Gegenwart als Weltliteratur – Hybride Konstellationen. – Innsbruck, 2018. – S. 189–214.
12. Hitzke D. (2018): Slavische Literaturen der Gegenwart als Weltliteratur – Hybride Konstellationen // Hitzke D.; Finkelstein M. (Hg.): Slavische Literaturen der Gegenwart als Weltliteratur – Hybride Konstellationen. – Innsbruck, 2018. – S. 9–28.
13. Kimmich D.; Schahadat Sch. (Hg.). Cultures in Development. Theorie and Praxis of Transculturality, Bielefeld, 2012.
14. Lehmann J. (Hg.). Russische Literatur in Deutschland: ihre Rezeption durch deutschsprachige Schriftsteller und Kritiker vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. – Stuttgart, 2015.
15. Luschina N. Die neuen deutschen Russinnen. Generationsgeschichten von Alina Bronsky, Olga Grjasnowa, Nino Haratischwili und anderen // Andererseits. Yearbook of Transatlantic German Studies. – 2013. – Volume 3. Fall. Issue 1. – pp. 245–255. <https://docviewer.yandex.ru/r.xml?sk=3a49b3b81359db-03b5fc942740fd9916&url=http%3A%2F%2Fandererseits.library.duke.edu%2Farticle%2Fdownload%2F14965%2F6143> (05/15/2016).
16. Poladjan K. In einer Nacht. Woanders. – Reinbek bei Hamburg, 2013.
17. Schmitz H. (Hg.). Von der nationalen zur internationalen Literatur: transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration. – Amsterdam; New York, 2009.
18. Veremej N. Berlin liegt im Osten. – Salzburg und Wien, 2013.
19. Willms W. Die ‚Newcomerin‘ Alina Bronsky im Kontext der russisch- deutschen Gegenwartsliteratur und ihre Rezeption im deutschen Feuilleton // Studien zur deutschen Sprache und Literatur. – 2013/1. – S. 65–84. – <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/download/1023021859/1023020544> (20.03.2021).

Фоностилистические языковые средства как способ организации современного поэтического текста

Луканкина Татьяна Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: tatianaalehina@yandex.ru

Щуклина Татьяна Ювенальевна,

кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: tatiana21@myrambler.ru

В статье рассматриваются фоностилистические средства русского языка и их роль в поэтическом тексте. Установлено, что фонетические средства стилистики в современном поэтическом тексте выступают в качестве частотности фонем, звуковых повторов, звукопередачи, использовании рифм и других приемов. Автор приходит к выводу о том, что изучение художественного произведения с точки зрения фоностилистики играет особую роль постольку, поскольку анализ использования фонетических средств в тексте стихотворения, звуковое сопровождение, стилистическое значение подтекста помогает раскрыть идейный замысел автора и понять эстетическую и эмоциональную глубину произведения. В заключении автор отмечает, что одним из необходимых условий эффективности организации современного поэтического текста является правильное звуковое сопровождение, оформление речи, произношение языковых единиц в соответствии с установленными орфоэпическими нормами и правилами. Обосновывается, что подача материала читателю, как и культура речи говорящего зависит от знания и правильного использования законов звукового оформления речи, которая предполагает овладение не только умением строить орфоэпически правильную речь, но и овладение знаниями о стиле языка, в частности о функциональном стиле и стилистике языка. В статье особое внимание уделяется анализу использования фоностилистических средств на примере поэзии Л. Рубальской и В. Полозковой.

Ключевые слова: фоностилика, фоностилистические приемы, фоностилистические языковые средства, поэтический текст, поэзия, стихотворение.

В современном языкознании актуальным является изучение звуковых речевых проблем, основным направлением которого является когнитивный подход к слушателю, изучение человека как системы обработки информации и его поведения должны быть выражены в терминах восприятия, обработки, памяти, применения к речи. (познание, т.е. познавательное деятельность есть акт получения, представления и создания информации), т.е. звуково-зрительные средства, сознательно оказывать воздействие.

Языкознание подробно изучает все изменения, происходящие в языке. Это связано с необходимостью общества, которое всегда уделяло особое внимание развитию науки и изучению ее проблем в целях обеспечения собственного развития. Сказанное обуславливается тем, что язык – это важнейшая составляющая национальной культуры, а речь – средство постижения духовности, философии и истории народа.

Человеческий язык как инструмент рецептивности и выразительности широко обсуждается в литературе [6]. Поэтому большое значение приобретает исследование такого свойства языка как стимулировать, подталкивать или заряжать энергией человека или группу людей.

Фоностилистические языковые средства является наиболее широко используемой синтаксической и стилистической фигурой в языке поэтических и публицистических произведений, выступая как способ их организации. Звук – повторяющаяся форма слова, в которой в художественной речи повторяются одни и те же или сходные слоги, или, другими словами, слово, образованное повторным употреблением одного и того же слова и выражающее такие значения, как множественность, непрерывность.

Обобщая теоретические воззрения, мнения о фоностилистике, результаты прошлых и настоящих исследований, принимая во внимание и обогащая теоретические взгляды ученых, мы можем сделать вывод о том, что фоностилика всегда исходит из желания общаться. Это раздел, изучающий варианты произношения языковых единиц и законы действия в коммуникативных процессах и ситуациях, в этом смысле, ограничивается определенным типом контекста, анализирует различные ситуации в речи для выявления фонетических знаки и классифицируют их по функциям.

Языковые функции можно разделить на две основные формы: разговорная язык и письменный язык. Ученые выделяют ряд функциональных стилей письменного языка, такие как художествен-

ный стиль, публицистический стиль, газетный стиль, стиль официальной документа и научная проза, имеющие четко различимую лексическую и синтаксические особенности. Помимо нескольких разрозненных исследований ораторского искусства и разговорные стили, стили разговорного языка еще не единогласно определены, хотя мы хорошо осведомлены о фонетических различиях между, скажем, непринужденная беседа и официальный обмен мнениями.

Внимательное изучение речевых характеристик одного и того же человек легко обнаруживает, что каждый носитель языка, как и автор произведений, использует несколько разновидностей приемов. Каждая из этих разновидностей может отличаться использованием словарных единиц и грамматических структур, но, безусловно, самые поразительные различия носят фонетический характер [5, с. 94]. Иногда эти разновидности различаются только фонетически, тем не менее их легко определили все носители языка.

Изучение фонетических стилей породило новую ветвь фонетика-фоностистика, которая занимается идентификацией стилеобразующие средства, т.е. фонетические признаки, позволяющие носителю языка интуитивно различать разные стили произношения. Задачей фоностистики является изучение звуковых аспектов речи, звуковой организации текста, звуковых эффектов в художественном произведении [4, с. 68]. Фонетические средства стилистики – частотность фонем, звуковые повторы, звукопередача, использование рифм.

Фоностилистическая система того или иного языка представляет собой сочетание стилистических свойств звуковых (фонетических) единиц язык. Звуковые (фонетические) единицы языка выполняют стилистические функции. маркеры стилей произношения, или фонетических стилей. Стилистические свойства звуковых систем двух или более языков предполагают выявление межъязыковых соответствующих средств выражающие стилистическую окраску языковой единицы на звуковом уровне.

Вариантные единицы языка, различающиеся по произношению и стилистике, окраске, по праву можно рассматривать как фоностилистические единицы – стили на фонетический уровень языка, или фоностили [1]. Фоностилем могут быть фоноварианты слов и словосочетаний (как произносительные, акцентные, сингармонические, тональные), так и типы интонационных структур и др. просодических единиц на уровень высказывания и текста в целом.

Произношение, нетрадиционное с точки зрения орфоэпических норм, создает особый эффект его восприятия: как признак неграмотности или неграмотная речь, стилистический прием, нелитературный (просторечный или диалектический) произношение, речь иностранца и т.д. Такое произношение, при наличии признака повторяемости или регулярности, например, в том или ином

сфере общения, приобретает способность к ассоциированию, помимо значения слова, с речевой ситуацией. В результате этого звуковые элементы могут содержать в той или иной степени информацию стилистического и коммуникативно-прагматического характера, например, о ситуации общения, о территориальной и социальной принадлежности носителей языка, функционально-стилистической окраске речи, исторической и временной обусловленности функционирования языковых единиц и др.

Фоностили образуются с помощью фоностилистических средств – отрезков и надсегментных единиц языка, их свойства и фонетические модификации, яркость его стилистической окраски зависит от степени вероятности появления фоностиля в речи. Различная вероятность появления фоностиля в некоторых функционально-стилистических разновидностях речи, их разная информативность делает эти единицы фоностилистическими [3, с. 78].

Уникальность единиц в разно системных языках является ключевым фактором различий в фоностилистические единицы звукового строя. Инвентаризация фонетических средств выражения стилистическая окраска языковых единиц проявляется при произношении вариантов слов, словосочетаний и выражений. Ключевые задачи фоностистики определяются выявление как стилистически немаркированных, так и стилистически маркированных единицы плана выражения на фоностилистическом уровне [1, с. 67].

Фоностилистические средства и методы их использования имеют серьезные различия, приводящие к разным результатам. Основные обстоятельства действительности, вызывающие фонетические модификации связаны со следующими особенностями: цель речи (которой может быть наставление, информирование, убеждение, рассказывать, болтать и т.д.); степень спонтанности речи (неподготовленная речь, подготовленная речь и др.); характер обмена, т.е. использование формы речи, которая может либо предложить только слушать, либо и слушать, и обмениваться замечаниями (лекция, дискуссия, беседа и др.); социальные и психологические факторы, определяющие степень формальности речи и выражаемых установок (дружеская беседа с близкими друзьями, ссора, официальный разговор и др.).

Изучение художественного произведения с точки зрения фонетики играет особую роль постольку, поскольку анализ использования фонетических средств (мелодии, ритма, темпа, тона, акцента, темпа речи, употребления определенных звуков) в текст, звуковое сопровождение, стилистическое значение подтекста помогает раскрыть идейный замысел автора и понять эстетическую и эмоциональную глубину произведения.

Звукосмысловые отношения привлекают внимание лингвистов с давних пор. Данные отношения находят отражение в том числе в поэзии, в которой поэт пытается создать тему и настроение,

с которой связаны все его слова. Это обуславливает то, что его слова не случайно мотивированы. Тем не менее, они выбраны, чтобы иметь определенный эффект со стороны слушателя, чтобы вызвать широкий спектр и диапазон эмоций по отношению к его теме. Правильный выбор звуков и их сочетание – одно из способов этой творческой работы.

Подход к такому творчеству задача фоностилистического анализа. Рассмотрение фоностилистических, а точнее ритмико-интонационных особенностей возможно на примере поэзии Л. Рубальской, В. Полозковой и др.

Олицетворяя счастье, Л. Рубальская в своем стихотворении «Сегодня кто-то продавал на перекрестке счастье» предполагает, что смысл в том, что это очень крошечная и хрупкая вещь. Автором делается акцент не только на фонетических и стилистических особенностях, таких как аллитерация, ассонанс или рифма, а также включает в себя наличие согласных и гласных и их последовательность, которая создает музыкальный тон, который мотивирует эмоции. Особенно этот тон прослеживается в строчке «И улыбался белый снег, и небо. Мир смеялся. Нашелся все же человек, что счастьем не кидался». Автором также используются уменьшительно-ласкательные формы («комочек», «брошюрку», «кисточек» и др.), что вызывает только светлые, добрые и нежные эмоции при прочтении. В то же время чередование этих форм со словами «комочек», «стуже», «скуке» задает стихотворению грустный фон, который заставляет задуматься об истинно ценных в жизни вещах. Таким образом, изменение звуковой картины приведет к изменению «эмоций». Важно отметить использование автором рифмы, которая придает красоту звучания написанным строкам.

В стихотворении «Не хочу я стареть» Л. Рубальская активно использует аллитерацию, связанную с фонетическим повторением звуков «з» и «ж», которые выражают возмущение, сопротивление и упорство автора. Фоностилистический окрас стихотворению придает большое количество восклицаний, которые говорят о важности мыслей автора и своего рода «крике души».

Особенно ярко также можно проследить использование фоностилистических языковых средств в поэзии В. Полозковой. Например, в стихотворении «Все могут короли» автор активно использует такой прием как эпифора, связанный с повторением конечных звуков: «трюмо-дерьмо-ярмо» или «мертвецом-слепцом». Данный прием придает мелодичность стихотворению. Рифма, используемая В. Полозковой, оформляет стих в единое звучание, тем самым оформляя его и организуя. Особенностью данного стихотворения является то, что автор вставляет в него фразы на английском языке, что также привлекает внимание читателя и формирует настроение, которое несет в себе используемый язык и его акцент. Автор также активно использует звуковой повтор, например, «...ни черта, ни черта...». Данный прием подчер-

кивает настроения автора и героя стихотворения, которое говорить о трудности жизненного пути.

Произведенный анализ показывает, что авторами активно используются различного рода фоностилистические приемы, которые придают звучание и мелодичность стихотворениям, выделяют наиболее важные мысли. Наиболее важным назначением фоностилистических языковых средств является то, что они выступают как способ организации современного поэтического текста. Фоностилистический анализ означает извлечение характерных фонетических особенностей, что вносит свой вклад в тему стихотворения, опираясь на семантику, чтобы показать значение такого использования и подчеркнуть познавательную цель, стоящую за этим. Это связано с тем, что «фоностилистика и ее средства наиболее полно реализуются в художественном стиле, анализ текстов художественных произведений показывает, каким образом она функционирует и возможно ли говорить о функции фоностилистики как о механизме коммуникации» [2, с. 453].

Одним из необходимых условий эффективности не только речевого общения людей, но и организации современного поэтического текста является правильное звуковое сопровождение, оформление речи, произношение языковых единиц в соответствии с установленными орфоэпическими нормами и правилами. Подача материала читателю, как и культура речи говорящего зависит от знания и правильного использования законов звукового оформления речи, которая предполагает овладение не только умением строить орфоэпически правильную речь, но и овладение знаниями о стиле языка, в частности о функциональном стиле и стилистике языка.

Литература

1. Алымбаева З.А., Калчаева Л.Т. Фоностилистика – раздел лингвистики, исследующий коннотации фонетических средств, структуру звуковых символов в коммуникации // Вестник науки и образования. 2018. № 6 (42). С. 67–70.
2. Баймухаметова К.И., Галеева Т.И., Казиахмедова С.Х., Янова Е.А. Фоностилистические языковые средства как способ звуковой организации английского и русского художественного текста // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2019. № 3. С. 447–460. 453
3. Дунашова А.В. Фоностилистическая вариативность языковой личности: просодический аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. № 1 (843). С. 77–87.
4. Ляпина Л.Е. Стихование и проблемы анализа поэтического текста // Культура и текст. 2018. № 3 (34). С. 67–74.
5. Орлова О.Ю. Фонетические средства выразительности в языке и тексте: существующие подходы и перспективы исследования // Вест-

- ник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2013. № 3 (23). С. 93–99.
6. Папкина Л.Н. Особенности художественного стиля в литературных текстах // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 3–1.

PHONOTYLISTIC LANGUAGE MEANS AS A WAY TO ORGANIZE A MODERN POETIC TEXT

Lukankina T.A., Shchuklina T. Yu.
Kazan (Volga Region) Federal University

The article deals with the phono-stylistic means of the Russian language and their role in the poetic text. It has been established that the phonetic means of stylistics in the modern poetic text act as the frequency of phonemes, sound repetitions, sound transmission, the use of rhymes and other techniques. The author comes to the conclusion that the study of a work of art from the point of view of phono-stylistics plays a special role insofar as the analysis of the use of phonetic means in the text of a poem, the sound accompaniment, the stylistic meaning of the subtext helps to reveal the author's ideological intention and understand the aesthetic and emotional depth of the work. In conclusion, the author notes that one of the necessary conditions for the effectiveness of the organization of a modern poetic text is the correct sound accompaniment, the design of speech, the pronunciation of language units in accordance with the established orthoepic norms and rules. It is substantiated that the presentation of material to the reader, as well as the culture of the speaker's speech, depends on the knowledge and correct use

of the laws of sound design of speech, which involves mastering not only the ability to build orthoepically correct speech, but also mastering knowledge about the style of the language, in particular about the functional style and stylistics of the language. The article pays special attention to the analysis of the use of phono-stylistic means on the example of the poetry of L. Rubalskaya and V. Polozkova.

Keywords: phonostylistics, phonostylistic devices, phonostylistic language means, poetic text, poetry, poem.

References

1. Alymbaeva Z.A., Kalchaeva L.T. Phonostylistics – a branch of linguistics that studies the connotations of phonetic means, the structure of sound symbols in communication // Bulletin of Science and Education. 2018. No.6 (42). pp. 67–70.
2. Baymukhametova K.I., Galeeva T.I., Kaziakhmedova S.H., Yanova E.A. Phonostylistic language means as a way of sound organization of English and Russian literary text // Bulletin of the Udmurt University. The series "History and Philology". 2019. No.3.P. 447–460. 453
3. Dunashova A.V. Phonostylistic variability of linguistic personality: prosodic aspect // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities. 2021. No.1 (843). pp. 77–87.
4. Lyapina L.E. Versification and problems of analysis of poetic text // Culture and text. 2018. No.3 (34). pp. 67–74.
5. Orlova O. Yu. Phonetic means of expression in language and text: existing approaches and research prospects // Bulletin of Perm University. Russian and foreign philology. 2013. No.3 (23). pp. 93–99.
6. Papakina L.N. Features of artistic style in literary texts // Actual problems of humanities and natural sciences. 2015. № 3–1.

Переводческие стратегии передачи смыслов сокращений в англоязычных названиях кинокартин на русский язык

Моктар Алиа

аспирант, Российский университет дружбы народов
E-mail: moctar.alia@mail.ru

Сокращения являются важным аспектом перевода любого текста, в котором они содержатся. Необходимо использовать точный эквивалент в языке перевода, если таковой уже имеется. А в случае его отсутствия необходимо знать, как расшифровывается каждая единица и подобрать им подходящий перевод с учётом разных лексических и семантических особенностей языка перевода. Фонетический акроним представляет собой слово, являющееся сокращением, произносимый слитно, в отличие от аббревиатур, которые произносятся «по буквам». Некоторые акронимы имеют заранее обдуманый порядок инициалов, указывающий на определенное слово. Такие заголовки требуют не только правильный перевод инициалов акронима, но и творческий подход. Главной целью заголовка кинофильма является его рекламное продвижение, а вторичной целью выбора названия фильма является лаконичная передача главной идеи киноленты. В настоящей статье предлагаем рассмотреть русский перевод названий наиболее популярных и успешных современных англоязычных художественных фильмов, содержащих сокращение в их названиях, сравнивая название в исходном языке с его переводом для анализа и выявления переводческих стратегий и способов его продвижения с помощью заголовка.

Ключевые слова: переводческие стратегии, сокращение, эквивалент, перевод, лексические особенности, исходный язык, язык перевода.

Название фильма – это сжатое представление кинокартины, содержащее информацию о предпосылке и жанре фильма. Знакомство потенциального зрителя с кинокартиной начинается именно с его названия. Согласно словам Петровой Н.Ю., название является своеобразным залогом успеха, и его эффективное восприятие сразу сказывается на кассовых сборах [Петрова 2009]. Переводчик должен разглядеть семантическую многомерность названия фильма в исходном языке с целью передачи одинакового (или максимально приближительного) видения и тональности оригинального названия целевой аудитории, ввиду этого, название фильма следует изучать как сложную языковую единицу.

Глобальная популярность американского кинематографа влечёт за собой растущий спрос на перевод фильмов и прежде всего их названий. Роль названия фильма, в дальнейшей судьбе киноленты, очень схоже с именем человека, ведь первое впечатление о человеке складывается на основе звучания его имени и тем, с чем оно ассоциируется у адресата. Выбор названия фильма решает судьбу киноленты, а точнее, отражается не его кассовые сборы. Оно создаёт первое и последнее (или даже решающее) впечатление у потенциального зрителя.

Как известно, при первичном беглом просмотре потребитель тратит на «знакомство» с материалом в среднем 1,5–2 секунды. Именно за это время человек решает, представляет ли для него интерес заявленная тема. Это значит, что заголовок должен быть написан не только грамотно с точки зрения литературного языка, но и с использованием специальных приемов [2].

По словам Турнье, существует до тридцати типов сокращений [3]. Формирование сокращений следует определенным шаблонам, но в настоящей статье мы рассматриваем современные киноленты, в названиях, которых содержится один из трёх релевантных для данного исследования видов сокращений, а именно инициальные аббревиатуры, фонетические акронимы и обращения (или титулы). Для начала стоит отметить разницу между этими сокращениями. Фонетический акроним представляет собой слово, являющееся сокращением, которое можно произнести слитно, в отличие от других видов аббревиатур, которые произносятся «по буквам». Некоторые акронимы имеют заранее обдуманый порядок инициалов, указывающий на определенное слово, что значительно усложняет поиск подходящего по звучанию перевода для названия фильма.

По скольку сокращения (акронимы и аббревиатуры), присутствующие в заголовке фильма сразу обращают на себя внимание своей загадочностью или недосказанностью, например: *D-Tox*, *P.S. I love you*, *JFK.*, Их выбор, в качестве названия киноленты, может стать успешным маркетинговым ходом.

Проблема перевода названий фильмов также связана с пересечением художественного и коммерческого дискурсов. Перед переводчиком стоит сложный выбор между верностью оригинальному названию и поиском абсолютно нового названия, раскрывающий содержание фильма, его жанр, авторский замысел, а также с расстановкой приоритетов, таких как рекламных/коммерческих целей [4]. По мнению К. Норда, настаивать на «дословном» переводе оригинального названия неэффективно; кроме того, в кино индустрии существует множество аргументов против дословного перевода [5].

Также необходимо подчеркнуть, что поиск названия фильма с учётом языковых и культурных особенностей разных аудиторий является результатом коллективного творчества. В этом процессе с разной степенью влияния на результат могут принимать участие сразу несколько переводчиков, дистрибьюторских компаний и рекламных агентств. Последнее слово, как правило, остаётся за ними [5]. Тем не менее, переведённое название должно соответствовать определённым обязательным критериям. Очень важно, чтобы название было понятно целевой аудитории, оно должно иметь логическую связь с сюжетом фильма и, не менее важно, оно должно привлекать зрителей к его просмотру [6].

В некоторых случаях полное осмысление заголовка возможно в мега контексте, на широком историко-филологическом фоне, т.к. многие заглавия содержат аллюзии и требуют от читателя специального знания, например, мифологии или истории [7].

Существует множество широко используемых сокращений с различными трактовками. Выбор подходящего эквивалента в процессе перевода зависит от контекста. К примеру, «CD» может означать, в переводе с английского языка, *компакт-диск* или же *депозитный сертификат*. В названиях кинофильмов нередко встречаются сокращения, интерпретация которых зависит от контекста. (Таб. 1).

В первом примере английское сокращение «St.» переводится как *улица*, однако дистрибьюторы предпочли сохранить иностранный оттенок на переводящем языке, транслитерируя присутствующее в исходном языке сокращение «St.» кириллицей, но без сокращений, т.е. «стрит» (от англ. *street* – улица). Помимо транслитерации одного элемента оригинального названия фильма конечный перевод на русский язык был выполнен в результате калькирования всех элементов исходного названия киноленты на английском языке.

Таблица 1. Примеры расшифровки сокращений на английском языке фильмов

Название фильма и год выпуска	Расшифровка сокращения на английском языке	Название фильма в российском прокате
Mulberry St. (2006)	Street	Малберри-стрит
Miracle at St. Anna (2008)	Saint	Чудо святой Анны

В то время как во втором примере английское сокращение «St.» переводится как *святая*. Несмотря на предлог места «at», присутствующий в исходном языке, и указывающий на определенную локацию, название военного фильма было переведено как «Чудо святой Анны». Дело в том, что события данного фильма происходят в маленькой итальянской деревне, носящей название Святая Анна. Перевод названия обсуждаемой кинокартины является косвенным (непрямым) и придающим некий духовный оттенок.

Следует также заметить, что некоторые слова, ассимилированные в лексике и часто пишущиеся с маленькой буквы, являются ничем иным как акронимами, образовавшимися из нескольких слов или научных терминов. Ярким примером этого явления в языке может послужить слово «лазер» (от англ. *laser*). Расшифровка элементов данного акронима на английском языке: *Light Amplification by Stimulated Emission of Radar* (рус. усиление света за счет повышенного излучения радара). А в этой же расшифровке слова «лазер» присутствует ещё один скрытый акроним. Слово «радар» (от англ. *radar*) является сокращением от *Radio Detection and Ranging* (рус. Радиообнаружение и ранжирование).

Как подчеркивает Н.Н. Лопатникова, «рассматривать аббревиацию наряду с другими способами словообразования можно лишь с некой оговоркой. Ведь в процессе аббревиации образуются не столько новые слова, сколько варианты (зачастую это стилистические варианты) уже существующих слов» [8]. Действительно, «любая аббревиация выступает сначала как вариант уже существующего слова или словосочетания, и только впоследствии она может приобрести характеристики самостоятельного слова и перейти в разряд обычных, независимых от контекста слов» [9].

Рассмотрим несколько примеров заголовков кинопродуктов с сокращениями, используемыми в повседневной речи с приобретенными характеристиками самостоятельного слова (Таб. 2).

Для наглядности можно рассмотреть название фильма *I.Q.* (1994), который уже ассимилировался в современном русском языке под транскрипцией «айкью», не задумываясь о расшифровке инициалов данной аббревиатуры. Однако этот фильм вышел в российский прокат для целевой аудитории XX века под названием с детальной расшифровкой его элементов «коэффициент интеллекта», поскольку на тот момент в русском языке ещё не было данного неологизма. Термен «айкью» во-

шёл в повседневную речь немного позже, поэтому для успешного продвижения кинопродукта дистрибьюторы решили выпустить киноленту в российский кино прокат под названием с детальной расшифровкой его элементов, минимизируя риск провала кино продукта на кассовых сборах.

Таблица 2. Примеры заголовков кинопродуктов

Название фильма и год выпуска	Расшифровка сокращения на английском языке	Название фильма в российском прокате
I.Q. (1994)	intelligence quotient	Коэффициент интеллекта
UFO: It Is Here (2016)	Unidentified Flying Object	НЛО: Вот оно
S.W.A.T. (2003)	Special Weapons and Tactics	S.W.A.T.: Спецназ города ангелов
LOL (2012)	Laughing Out Loud	Лето. Одноклассники. Любовь

В качестве второго примера сокращений, вошедших в нашу повседневную речь, как вариант синонима уже существующего слова или словосочетания, можно рассмотреть название фильма, вышедшего в российский прокат под названием «НЛО: Вот оно». Аббревиатура НЛО: неопознанный летающий объект чаще встречается в письменном и устном виде, чем её расшифровка в русском языке, в отличие от английского варианта в исходном языке. Аббревиатура *UFO: Unidentified flying object* (рус. НЛО: неопознанный летающий объект) встречается в письменном виде, но обязательно с расшифровкой при первом же упоминании этой аббревиатуры в тексте. А в устной речи чаще используется её расшифровка, чем данное сокращение. Примечательно то, что в обоих языках существует оба варианта (аббревиатура и расшифровка), но носители русского языка предпочитают экономию языковых средств, в отличие от носителей английского языка. Перевод рассматриваемого заголовка был выполнен путём фразеологического калькирования элементов исходного языка.

Третьим примером может послужить название американского фильма *S.W.A.T.: Special Weapons and Tactics* (рус. Специальное оружие и тактика). Этот акроним уже настолько укоренился в английском языке, что больше не требует предоставления последующей расшифровки для англоговорящей аудитории. *S.W.A.T.* – это штурмовая группа со специальным вооружением. Для русскоязычного зрителя сохранили англоязычный акроним, т.к. нет подходящего эквивалента, но в дополнение к этому был предоставлен поясняющий текст «S.W.A.T.: Спецназ города ангелов».

Интересный заголовок выбрали для выхода в российский прокат фильму *LOL: Laughing Out Loud* (рус. Смеяться вслух), учитывая тот факт, что подростковое поколение уже активно использовало этот английский акроним в русской речи, тем не менее выбор другого заголовка «Лето. Одноклассники. Любовь» для русскоговорящей це-

левой аудитории оказался ещё оригинальнее, чем англоязычный вариант, и идеально подчеркнул сюжет молодёжного фильма.

Рассмотрим несколько примеров заголовков кинопродуктов с комментариями в следующей таблице 3.

Таблица 3. Примеры заголовков кинопродуктов с комментариями

Название фильма и год выпуска	Расшифровка сокращения на английском языке	Название фильма в российском прокате	Комментарии
JFK (1991)	John Fitzgerald Kennedy	Джон Ф. Кеннеди. Выстрелы в Далласе	Необходимо написание полного имени бывшего президента США для целевой аудитории
R.E.M. (I) (2015)	Rapid Eye Movement	Фаза быстрого сна	Отсутствие эквивалента акрониму <i>R.E.M.</i> в языке перевода
L.I.E. (2001)	Long Island Expressway	Ложь	Потеря вторичного смысла инициалов акронима в исходном языке
The DUFF (2015)	Designated Ugly Fat Friend	Простушка	Использование модуляции при переводе, из-за отсутствия эквивалента
WALL-E (2008)	Waste Allocation Load Lifter – Earth-Class	ВАЛЛ-И	Транслитерация и потеря вторичного смысла инициалов акронима в исходном языке
C.R.A.Z.Y. (2005)	Christian, Raymond, Antoine, Zachary and Yvan	Братья C.R.A.Z.Y.	Добавление разъяснительной части и сохранение оригинального названия
Mr. & Mrs. Smith (2005)	Mister and Missus	Мистер и миссис Смит	Калькирование без сокращений в языке перевода
D-Tox (2001)	Detox	Детоксикация	Фонетическое сокращение (смс-сокращение) не сохранилось в переводе
P.S. I love you (2007)	Post Scriptum	P.S. Я люблю тебя	Сохранение латинизма
The X-Files: I Want to Believe (2008)	Forbidden or unsolvable	Секретные материалы: Хочу верить	Знак X, символизирующий запрет или тайну, утрачен при переводе

Заключение

В результате проведенного исследования был осуществлен лингвистический анализ 16 единиц назва-

ний английских художественных фильмов, включающих в себя сокращения. А также был проведён разбор используемых переводческих приёмов при переводе рассматриваемых заголовков с учётом способов продвижения фильмов с помощью выбора выигрышных для этого языковых единиц наряду с их семантическими и историко-лингвокультурными особенностями. Мы пришли к заключению, что перевод названий английских кинокартин, содержащих сокращения, имеет ряд особенностей.

Актуальность выбранной темы может быть обусловлена глобальной популярностью американского кинематографа, которая влечёт за собой растущий спрос на перевод фильмов и их названий в первую очередь, а также недостаточной изученностью темы перевода англоязычных сокращений в названиях кинокартин на русский язык. Методами проведения исследования и анализа 16 единиц названий английских кинофильмов, содержащих сокращения, послужили преимущественно: описание принципов составления и перевода заголовков фильмов.

Бесспорно, что неточности в переводе заглавия фильма – достаточно спорный вопрос, ввиду частого частичного или полного несоответствия переведенного названия с его оригиналом. Однако при наличии логичной связи с сюжетом фильма, этот метод может быть самым выигрышным. К такой мере прибегают, в частности, когда нет подходящего эквивалента в языке перевода.

И если роль писателя – создать текст, отражающий реальность, то роль переводчика – передать эту реальность посредством другого языка, не искажив при этом культурного оттенка исходного текста. Перевод должен демонстрировать подлинность, не теряя при этом самобытности [13].

Учитывая тот факт, что дословный вариант перевода может столкнуться с многочисленными внутриязыковыми проблемами, например, приобретаемая нежелательную коннотацию в переводе на другой язык, поиск подходящего названия для фильма может повлечь за собой множество трудностей.

Самой большой трудностью при поисках подходящего названия для кинокартины переводчиком или же дистрибьютором, по нашему мнению, является перевод фонетических акронимов. Фонетический акроним, являющийся сокращением, которое можно произнести слитно, в отличие от других видов сокращений, которые произносятся «по буквам». Некоторые акронимы имеют заранее обдуманый порядок инициалов, указывающий на определенное слово. Передача средствами целевого языка полной фонетической и семантической картины таких акронимов нередко является невыполнимой.

Название фильма оказывает большое влияние на судьбу самой кинокартины, поскольку оно может быть потенциальным ключом к большей или меньшей популярности фильма в широком прокате. По аналогии с именем человека оно навсегда оставляет необратимый след на кино продукт и формирует первое и, довольно часто, последнее

впечатление. Иными словами, переведенное название не менее важно, чем исходное в широком прокате.

Мы полагаем, что приведенные примеры и результаты нашего исследования могут оказаться полезными переводчикам, студентам и другим специалистам, интересующимся тонкостями перевода названий кинофильмов с английского языка на русский. Помимо этого, используемый материал и выводы данной статьи могут служить прочной основой для дальнейших исследований в данной области.

Литература

1. Петрова Н.Ю. Названия английских драматургических произведений в когнитивной перспективе // Вопросы когнитивной лингвистики, № 3, 2009. С. 35–41.
2. Особенности названий англоязычных фильмов: когнитивный, структурно-стилистический, транслатологический аспекты. /Студенческий научный форум. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://scienceforum.ru/> (дата обращения 20.03.2023)
3. Турнье, Дж., Сборник английской лексикологии. Пэрис, Натан, 1988 год.
4. Анисимов В.Е., Борисова А.С., Консон Г.Р. (2019). Лингвокультурная локализация названий фильмов. Русь. J. of Linguist., 23 (2),– 2019. С. 435–459. DOI: 10.22363/2312–9182–2019–23–2–435–459.
5. Норд, гл. (2019). Прокладывая путь к тексту: формы и функции названий книг в переводе. Русь. J. of Linguist., 23 (2), 328–343. DOI: 10.22363/2312–9182–2019–23–2–328–343
6. Оберто, Дж. (2016). Перевод титров фильмов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sites.univ-rennes2.fr/lea/cftr/veille/2016/02/05/la-traduction-des-titres-de-films/> (дата обращения 18.03.2023)
7. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта: Наука, 2002.
8. Лопатникова Н.Н. Лексикология современного французского языка: учеб. для студентов вузов. 5-е изд., испр. и доп. / Н.Н. Лопатникова. М.: Высш. шк., 2006. 333 с.
9. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики, 2020, с. 64
10. Норд, Ч. (2019). Прокладывая путь к тексту: формы и функции названий книг в переводе. Русь. J. of Linguist., 23 (2), 328–343. DOI: 10.22363/2312–9182–2019–23–2–328–343
11. Александрова, О.И. (2018). Иностранное название фильма: перевод или новая единица именования? Нейминг в различных областях коммуникативного поля. Собрать. монография. Оттва: Карлтонский университет, с. 107–136.
12. Лингвистический анализ названий мультипликационных фильмов [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: school-science.ru (дата обращения 20.03.2023)

13. Кордонье Ж.-Л. Перевод и культура. Париж: Атье/Дидье, 1995.

TRANSLATION STRATEGIES AIMED AT CONVEYING THE MEANING OF ABBREVIATIONS PRESENT IN ENGLISH MOVIE TITLES TO RUSSIAN

Moktar Aliya
RUDN University

Abbreviations are an important aspect of any text's translation that includes them. The exact equivalent in the target language must be provided if one is already at hand. In the case of its absence, one needs to know what each letter stands for in order to choose an appropriate translation, taking into account different lexical and semantic features of the language. A phonetic acronym is an abbreviation that is pronounced as a single word, unlike other types of initialisms that are pronounced one letter at a time. Some acronyms have a pre-planned order of initials to indicate a specific word. Such headlines require not only the correct translation of the initials, but also a creative approach. The main purpose of a movie title is to promote it, whereas the secondary purpose of choosing a movie title is to concisely convey a movie's main idea. In this article, we propose to consider the Russian translation of the titles of the most popular and successful modern English-language feature films that include abbreviations in their titles, comparing the title in the source language with its translation in order to analyze and identify translation strategies and ways to promote with the help of a title.

Keywords: translation strategies, abbreviation, equivalent, translation, lexical features, source language, target language.

Referents

1. Petrova N. Yu. Names of English dramatic works in cognitive perspective // Questions of cognitive linguistics, No. 3, 2009. P. 35–41.

2. Features of the titles of English-language films: cognitive, structural-stylistic, translational aspects. /Student scientific forum. [Electronic resource]. – Access mode: <http://scienceforum.ru/> (accessed 20.03.2023)
3. Tournier, J., Collection of English Lexicology. Paris, Nathan, 1988
4. Anisimov V.E., Borisova A.S., Konson G.R. (2019). Linguistic and cultural localization of film titles. *Rus. J. of Linguist.*, 23(2), 435–459. DOI: 10.22363/2312–9182–2019–23–2–435–459.
5. Nord, Ch. (2019). Paving the Way to the Text: The Forms and Functions of Book Titles in Translation. *Rus. J. of Linguist.*, 23(2), 328–343. DOI: 10.22363/2312–9182–2019–23–2–328–343
6. Oberto, J. (2016). Translation of movie titles. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.sites.univ-rennes2.fr/lea/cftrr/veille/2016/02/05/la-traduction-des-titres-de-films/> (Accessed 03/18/2023)
7. Arnold I.V. Stylistics. Modern English. M.: Flinta: Nauka, 2002.
8. Lopatnikova N.N. Lexicology of the modern French language: textbook for university students. 5th ed., rev. and additional / N.N. Lopatnikova. M.: Higher. school, 2006. 333 p.
9. Actual problems of linguistics and linguodidactics, 2020, p. 64
10. Nord, Ch. (2019). Paving the Way to the Text: The Forms and Functions of Book Titles in Translation. *Rus. J. of Linguist.*, 23(2), 328–343. DOI: 10.22363/2312–9182–2019–23–2–328–343
11. Alexandrova, O.I. (2018). Foreign film title: translation or new naming unit? Naming in various areas of the communicative field. Gather. monograph. Ottawa: Carleton University, pp. 107–136.
12. Linguistic analysis of the names of animated films [Electronic resource]. – Access mode: school-science.ru (accessed 20.03.2023)
13. Cordonnier J.-L. Translation and culture. Paris: Atier/Didier, 1995.

Термины как особые лексические единицы и объект перевода

Мелькумова Ольга Евгеньевна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: astra312@yandex.ru

Намычкина Елизавета Валентиновна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: namychkina@gmail.com

Шейко Анна Антоновна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: sk8emo@inbox.ru

В статье рассмотрен вопрос перевода терминологических единиц с английского языка на русский и обратно на материале предметной области «пожарная безопасность». Проанализирована проблема перевода терминов пожарной отрасли, заключающаяся в отсутствии абсолютного соответствия терминов в русском и английском языках. Рассмотрены причины появления терминологического несоответствия с учетом специфики данной области. На примере указанной области разобраны наиболее часто встречающиеся ошибки при переводе различных типов терминов и терминологических групп. Указаны приоритетные способы перевода терминов с целью достижения соответствующего уровня эквивалентности, сохранения в переводе содержательной точности единиц исходного языка и обеспечения адекватности в переводе терминов двух языков. Показана важность адекватного и точного перевода терминологических единиц.

Ключевые слова: термин, терминосистема, перевод, эквивалентность, пожарная безопасность.

В последние годы растет интерес лингвистов и специалистов различных областей науки и техники к проблемам перевода англоязычной терминологии, что можно объяснить постоянно возрастающим потоком информации на английском языке по различным научным отраслям, а также процессами межкультурной коммуникации и общемировой интеграции. В научно-техническом дискурсе используется большое количество терминов, от подбора их адекватного соответствия на языке перевода зависит точность, логичность и целостность языкового высказывания.

Термин представляет собой слово или словосочетание специальной области деятельности. Термины предметной области «пожарная безопасность» являются неотъемлемой частью терминологической системы любого языка. В области пожарной безопасности долгое время не осуществлялось взаимодействие отечественных и зарубежных специалистов, [4] что привело к сложностям в передаче на русский язык и обратно пожарно-технической терминологии. Техническая терминология в сфере пожарной и техносферной безопасности представляет собой постоянно изменяющийся пласт лексических единиц, обозначающих не только явления и процессы, но и различные виды техники, оборудования и экипировки, что отражается в языке – появляются новые устройства, и встает вопрос об их номинации, особенно если речь идет о явлении, отсутствующем в практике языка перевода.

Терминологические единицы одного языка заимствуются другими языками, становясь полноценной частью их лексических систем. В то же время, терминосистемы той или иной отрасли включают в себя профессиональные жаргонизмы, которые обычно не заимствуются другими языками (например, *jaws of life* – гидравлический аварийно-спасательный инструмент, *cherry-picker* – автоподъемник с люлькой, *can* – огнетушитель, и т.д.). Профессионал, встретивший такой термин на иностранном языке, может интуитивно догадаться о его значении, однако употребление подобных лексем в научно-популярных текстах, адресованных широкому кругу читателей, вызывает трудности.

При переводе терминологических единиц с английского языка на русский и обратно необходимо учитывать асимметрию лексико-семантических систем двух неблизкородственных языков. Данная асимметрия основывается на различии гиперогипонимических групп единиц исходного языка и языка перевода. Под гиперогипонимическими отношениями понимают связь между более широким, родовым, понятием и более узким, видовым,

понятием [5]. Данное соотношение приводит к появлению в терминологической системе терминов-синонимов и антонимов, а также полисемичных терминов. Асимметрия лексико-семантических систем языковых пар может приводить к ряду проблем при переводе. Так, *nozzle* может переводиться на русский язык как «насадок» или «ствол», но как в этом случае перевести словосочетание «насадок ствола»? Еще один пример связан с термином *hose*. В пожарной тематике за ним закрепилось значение «пожарный рукав», в пожарнотехническом англо-русском словаре из 35 терминологических групп 28 переводятся исключительно на основе этой лексемы, и лишь при переводе четырех терминов используется понятие «шланг» (*air hose* – шланг для сжатого воздуха, *gasoline dispensing hose* – бензошланг, *gasolineproof hose* – бензостойкий шланг, *reinforced hose* – армированный шланг). [3] Однако выбор в пользу более частотного в данной тематической группе синонима при переводе с английского языка приведенных примеров станет переводческой ошибкой.

Специфика перевода терминов обусловлена необходимостью достижения соответствующего уровня эквивалентности – сохранения в переводе содержательной точности единиц исходного языка, обеспечения идентичности терминов двух языков. Отсутствие устойчивых терминологических единиц с тем же кодом (эквивалентных единиц в языке перевода), невозможность абсолютного соответствия терминосистем двух языков ставит перед переводчиком непростую задачу поиска адекватного эквивалента и соответствия терминологических систем. Это может быть достигнуто путем тщательного отбора переводческих техник при работе с тем или иным термином.

При переводе однословных терминов наиболее часто применяются калькирование (например, *overloaded* – перегруженный), транскрипция и транслитерация (*spreader* – спредер) и описательный перевод (*boilover* – переливание горячей жидкости через край резервуара в результате испарения и расширения воды на дне резервуара). В случае производных терминов, не указанных в словарях, их значения определяются по семантическому принципу – в зависимости от значения корня и/или словообразовательных аффиксов.

Многословные термины (или терминологические группы), представляющие собой свободные или устойчивые словосочетания, имеют функционально обусловленную синтаксическую и морфологическую связь и образуют новое значение путем сложения значений компонентов. [1] Многословные термины состоят из определяющих и определяемых слов, объединенных семантическими и синтаксическими связями. Определяемые слова в словосочетании выражают родовые понятия, в то время как определяющие дифференцируют родовое понятие и указывают на назначение определяемого слова. Для перевода терминологических групп используется метод калькирования, например, *discharge hose* – сливной рукав, *back-*

burn – встречный пал; или описательный метод (в случае отсутствия эквивалента в языке перевода): *horizontal exits* – выходы на одном этаже/ уровне, *semi-detached house* – дом на одну семью, имеющий общую стену с соседним домом.

При переводе как однословных терминов, так и терминологических групп необходимо учитывать опасность ложных друзей переводчика, так как неверная передача термина может привести к серьезным переводческим ошибкам. Так, слово «танкхаус», которое на первый взгляд является заимствованием из английского языка методом транскрипции, в действительности соответствует термину *terrace* или *row houses*, а *skylight* в тематике пожарной безопасности зданий обозначает не небесный свет, а застекленную крышу или световой люк. Терминологическая группа *fire rating* обозначает в английском языке предел огнестойкости, а не пожарную оценку, *fire strategy document* – это план тушения пожара, а не документ стратегии пожара, как следует из буквального перевода.

Сложность в переводе терминологических единиц в сфере пожарной безопасности, связанная с отсутствием межязыковой унификации, делает необходимым наличие у переводчика хотя бы базовых знаний в данной технической области. Трудности могут возникнуть уже при переводе основного слова данной сферы – «огонь» или «пожар». Словам «пожар» и «огонь» соответствуют английские *fire* и *combustion*, но они не являются полными синонимами. При переводе предикативного словосочетания «огонь возникает...» переводчик может использовать оба термина, так как речь идет о теоретической возможности возникновения горения, однако при переводе словосочетания «тушить огонь (пожар)» использование термина *combustion* невозможно, так как его значение уже термина *fire*. *Combustion* обозначает процесс горения, химическую реакцию, происходящую между веществами, в то время как *fire* обладает и вышеуказанным значением, и означает буквально физические языки пламени. Такая же оппозиция возникает при переводе терминов *combustion* и *burning*, которые на русский язык можно перевести как «горение», однако в первом случае мы говорим о химическом явлении, а во втором рассматриваем горение как физический процесс, видимый глазу.

Перевод существительного «пламя» также ставит перед переводчиком вопрос выбора верного термина, поскольку в английском языке существуют два эквивалента – *flame* и *blaze*. Согласно словарным определениям, *flame* – это видимая часть огня оранжевого или оранжево-синего цвета, в то время как *blaze* – это большое количество языков пламени, т.е. *blaze* состоит из большого количества *flame*. Для адекватной эквивалентной передачи значения слова «пламя» переводчику необходимо понимать, о каком типе пламени идет речь – о небольшом явлении или же о выбросах пламени в результате крупного пожара.

Глагол «взрываться» (в результате пожара) также не имеет единого соответствия в англий-

ском языке. Лексема *explode* означает, что речь идет о химической реакции – переходе взрывоопасного вещества из твердого состояния в газообразное, термин *blast* имеет значение «внезапное применение внешней силы с целью разрушения чего-либо», а также этим термином можно описать результат или свойства взрыва, например, его радиус – *blast radius*.

При неверном переводе терминологических единиц «легковоспламеняющаяся жидкость» и «горючая жидкость» цена ошибки может существенно возрасти. В российской практике горючая жидкость – жидкость, способная воспламениться при наличии источника воспламенения. Термин «горючая жидкость» является обобщающим термином и включает в себя термин «легковоспламеняющаяся жидкость». Легковоспламеняющиеся жидкости имеют температуру вспышки не выше 61 °С. В зарубежной классификации жидкости также делятся на две категории – *flammable* и *combustible*. *Flammable liquids* имеют температуру вспышки ниже 37.8 °С, а *combustible liquids* имеют температуру воспламенения выше 37.8 °С, соответственно, при переводе с английского языка на русский и обратно данных терминов необходимо учитывать разницу в отечественной и зарубежной классификациях.

Кроме того, в английском языке существуют два похожих по значению прилагательных – *flammable* и *inflammable*, и последнее, на первый взгляд, имеет отрицательную приставку *-in* и должно являться антонимом прилагательного *flammable*. Однако этимология слова *inflammable* указывает на ошибочность подобного предположения. Слово происходит от латинского глагола *inflammare*. В латинском языке префикс *-in* означал *to cause to*, то есть латинский глагол буквально означал *to cause to catch fire*, и слово *inflammable* сохранило данное значение при заимствовании в английский язык. В то же время *flammable* происходит от глагола *flammae (to catch fire)*. В современном английском языке прослеживается тенденция использовать слово *flammable*, чтобы избежать недопонимания из-за приставки *-in*, хотя по исходному латинскому значению семантика слов все же несколько отличается: заставить загореться (поджечь) и загореться. Из четырех англоязычных толковых словарей (Cambridge Dictionary, Oxford Learner's Dictionaries, Merriam-Webster, Collins Dictionary) только Cambridge Dictionary приводит небольшое отличие между словами: *flammable – sth that burns easily*, *inflammable – sth that burns very easily* [6]; Oxford Learner's Dictionaries маркирует *inflammable* как используемое в британском варианте английского языка. [8] При переводе словосочетания «легковоспламеняющаяся жидкость» можно использовать оба прилагательных, но рекомендуется выбирать *flammable* с целью устранения возможной двусмысленности.

Перевод словосочетания «тушить пожар» также обладает вариативностью: *to fight a fire*, *to attack a fire*, *to combat a fire*, *to put out a fire*, *to sup-*

press a fire, *to extinguish a fire*. Несмотря на видимую синонимичность терминов, они имеют отличия. *Put out/ extinguish/ suppress* обладают одинаковым значением – «потушить» за исключением того, что *extinguish* маркируется в словаре как *formal* и *technical*. Вариант *fight a fire/ combat a fire* имеет значение попытки тушения или контроля пожара, но не означает, что пожар взят под контроль или потушен.

Термин «пожарный автомобиль» также требует понимания типа транспортного средства. В английском языке этому термину соответствует несколько вариантов перевода – *fire appliance*, *fire truck*, *fire engine*, *fire apparatus*, и, хотя они и используются синонимично, полными синонимами они не являются. *Fire apparatus* является обобщающим термином, обозначает любую пожарную машину. *Fire engine* – пожарный автомобиль, использующийся для перевозки оборудования и инструментов, а также оборудованный автонасосом, закачивающим воду из водоемного источника (автонасос). *Fire appliance* считается британским вариантом термина *fire engine*. *Fire truck* – это автомобиль с выдвижной лестницей – автолестница или коленчатый подъемник. [2] Данные типы пожарных автомобилей выполняют разные функции, и переводить их общим термином «пожарный автомобиль» не всегда возможно. Кроме того, при переводе словосочетания *fire appliance* на русский язык также могут возникать трудности из-за полисемичности слова *appliance*. Для данного термина в пожарно-технических словарях зафиксированы значения «пожарный автомобиль» и «противопожарное оборудование», и выбор варианта перевода определяется контекстом.

Другим вариантом перевода «(противопожарное) оборудование» является английское слово *equipment*, что тоже может представлять собой переводческую проблему: как верно перевести «противопожарное оборудование» – *fire appliance* или *fire equipment*? При переводе с русского языка на английский необходимо опираться на контекст: если речь идет о некоей отдельной единице оборудования, то вариант *fire appliance* представляется предпочтительным, в то время как в значении «оборудование для тушения в совокупности» (например, экипировка пожарного, инструменты для тушения) необходимо выбрать перевод *fire equipment*.

Еще одним термином для обозначения устройств тушения является лексема *installation*. Collins Dictionary дает следующее определение: *a piece of equipment that has been installed*, [7] таким образом мы получаем следующую категоризацию оборудования: выражение «единичная установка пожаротушения», как правило, используется в словосочетании *fire appliance; equipment* – совокупность пожарного оборудования и экипировка пожарного; *installation* – установленная система пожаротушения (например, *fixed fire installation*).

Сложность перевода англоязычных терминологических групп *hazardous substance* и *danger-*

ous substance основана на синонимичности прилагательных *hazardous* и *dangerous*, которые переводятся на русский язык как «опасный». Однако сравнение дефиниций данных единиц делает разницу очевидной: *hazardous substance* – это вещество, оказывающее краткосрочное или долгосрочное влияние на здоровье человека или окружающую среду, в то время как *dangerous substance* – потенциально или теоретически опасное вещество (например, при неверном обращении).

Словосочетание «причина (пожара)» также может вызвать затруднение при переводе, так как слову «причина» в английском языке соответствуют два эквивалента – *reason* и *cause*. *Cause* имеет значение причины, по которой что-то происходит, первопричины. *Reason* обозначает мотив совершения чего-либо, объяснение, оправдание. Таким образом, исходя из значения слов, при переводе терминологических единиц «причина пожара» или «причина гибели людей» необходимо выбрать вариант *fire cause* или *people loss cause*, так как речь идет непосредственно о первопричине возгорания.

Термину «жертва, пострадавший» соответствуют два англоязычных термина *victim* и *casualty*, которые также отличаются по значению и не являются взаимозаменяемыми. Согласно Collins Dictionary, *victim* – жертва, пострадавший в результате преступления или природной катастрофы. [7] *Victim* не всегда обозначает раненого или умершего в результате ЧС, термин используется и для обозначения человека, которому нанесли любой ущерб, в том числе, например, материальный. *Casualty* – это жертва войны или несчастного случая, термин указывает на наличие физических травм или смерть пострадавшего. Таким образом, адекватный вариант перевода терминологического словосочетания «жертва пожара» будет определяться наличием информации об ущербе, который был нанесен человеку, в случае отсутствия такой информации предпочтение следует отдавать слову *victim*.

При переводе словосочетания «лесной пожар» также возникает трудность в выборе соответствующего эквивалента на английском языке – *wildfire*, *forest fire*, *bushfire*. *Wildfire* – неконтролируемое быстро распространяющееся горение растительности на большой площади, как правило, вызванное человеком. Данный термин чаще используется в американском варианте английского языка. *Bushfire* – пожар растительности, вызванный природными явлениями (например, молнией), распространяется медленнее, легче поддается тушению. *Forest fire* – пожар растительности выше 6 футов.

Сходство значений, приводящее к проблеме перевода, наблюдается в терминах *disaster* и *emergency*. *Emergency* – любая угрожающая ситуация, требующая быстрого реагирования непосредственно от участника событий. Выбор термина *emergency* также указывает на возможность предупреждения или уменьшения последствия воздействия ЧС. *Disaster* – явление или событие,

оставляющее значительное разрушение и значительные людские потери, как, например, в случае землетрясения или урагана.

Таким образом, мы убедились, что специфической переводом терминов является достижение эквивалентности с точки зрения содержательной точности терминологических единиц языка оригинала и языка, на который осуществляется перевод. Как было показано на примере анализа соответствия терминологических единиц в русском и английском языках, проблема перевода терминов пожарной отрасли заключается в отсутствии их абсолютного соответствия в двух языках, вызванном асимметрией гиперо-гипонимических отношений, а также в наличии безэквивалентной лексики, что приводит к появлению лакун в языке перевода.

Международная коммуникация в научном обществе и обмен опытом осуществляется преимущественно на английском языке, и проблема адекватного перевода специальных терминологических единиц с русского языка на английский и обратно встает особенно остро. Успешное осуществление коммуникации на иностранном языке невозможно без точного и полного понимания явлений, о которых идет речь. Неточности или ошибки в переводе могут привести к коммуникативной неудаче, что в свою очередь может стать причиной фатальных последствий, особенно если речь идет о пожарной и техносферной безопасности.

Литература

1. Гредина И.В. Перевод в научно-технической деятельности: учебное пособие / И.В. Гредина. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 121 с.
2. Зюкова А.С., Садовникова О.А., Шейко А.А. Некоторые особенности перевода пожарно-технических терминов // *Universum: филология и искусствоведение: электрон. науч. журн.* 2021. 6(84). URL: <https://7universum.com/ru/philology/archive/item/11953> (дата обращения: 09.03.2023).
3. Куприн, Г.Н. Англо-русский пожарно-технический словарь [Текст]: около 18000 терминов: [учебное пособие для слушателей Высшей пожарно-технической школы МВД СС-СР] / Г.Н. Куприн, А.А. Новобытов, А.А. Чамеев; спец. науч. ред. В.Л. Суцинский. – Москва: Воениздат, 1980. – 343 с.
4. Намычкина Е.В., Шейко А.А. К вопросу о лексических закономерностях перевода пожарно-технических терминов // *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика.* 2022. № 3. С. 38–44. DOI: <https://doi.org/10.12737/2587-9103-2022-11-3-38-44>
5. Польщикова О.Н. Гиперо-гипонимические отношения в терминологии компьютерной лингвистики // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gipero-giponimicheskie>

otnosheniya-v-terminologii-kompyuternoy-lingvistiki (дата обращения: 09.03.2023).

6. Cambridge Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/flammable> (дата обращения: 09.03.2023).
7. Collins Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/installation> (дата обращения: 09.03.2023).
8. Oxford Learner's Dictionaries URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/inflammable?q=inflammable> (дата обращения: 09.03.2023).

TERMS AS SPECIAL LEXICAL UNITS AND THE OBJECT OF TRANSLATION

Melkumova O.E., Namychkina E.V., Sheyko A.A.
State Fire Academy of EMERCOM of Russia

The article deals with the issue of translating terminological units from English into Russian and back on the material of "fire safety" subject area. The problem of terms translation in the field of fire safety consisting in the absence of an absolute correspondence between terms in Russian and English is analyzed. The reasons of arising terminological inconsistency due to the specifics of the sphere are studied. On the example of this area, the most common mistakes in translating different term types are analyzed. Priority ways of translating terms are indicated in order to achieve an appropriate level of equivalence, preserve the content accuracy of units of the source language, and ensure the identity of terms of the two languages. The importance of adequate and accurate translation of terms are highlighted.

Keywords: term, term system, translation, equivalence, fire safety.

References

1. Gredina I.V. Translation in scientific and technical activities: study guide / I.V. Gredina. – Tomsk: Publishing House of Tomsk Polytechnical University, 2010. – 121 p.
2. Zyukova A.S., Sadovnikova O.A., Sheyko A.A. Some peculiarities of fire-technical terms translation // *Universum: philology and art history: electronic scientific journal* 2021.6(84). URL: <https://7universum.com/en/philology/archive/item/11953> (date of access: 03/09/2023).
3. Kuprin, G.N. English-Russian fire-technical dictionary [Text]: about 18,000 terms: [textbook for students of the Higher fire-technical school of the Ministry of Internal Affairs of the USSR] / G.N. Kuprin, A.A. Novobytov, A A. Chameev; scientific editor V.L. Sushchinsky. – Moscow: Military Publishing House, 1980. – 343 p.
4. Namychkina E.V., Sheyko A.A. On the issue of lexical patterns of fire-technical terms translation // *Scientific research and development. Modern communication science*. 2022. no. 3. S. 38–44. DOI: <https://doi.org/10.12737/2587-9103-2022-11-3-38-44>
5. Polshchikova O.N. Hyper-hyponymic relations in the terminology of computer linguistics // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gipero-giponimicheskie-otnosheniya-v-terminologii-kompyuternoy-lingvistiki> (date of access: 09.03.2023).
6. Cambridge Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/flammable> (date of access: 09.03.2023).
7. Collins Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/installation> (date of access: 09.03.2023).
8. Oxford Learner's Dictionaries URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/inflammable?q=inflammable> (date of access: 09.03.2023).

Анализ речевого поведения с позиции синтаксиса, морфологии и лексикологии: на примере образа главной героини романа «Крутой маршрут» Евгении Гинзбург

Низамбиева Ильдания Ильдусовна,

старший преподаватель, Казанский федеральный университет

E-mail: Ildaniya2009@mail.ru

Стратегия и тактика речевого поведения – две ведущие составляющие вербального общения, применяемого людьми ежедневно. В процессе коммуникации собеседники выбирают наиболее эффективные пути переговоров, помогающие добиться желаемого результата в ходе взаимодействия друг с другом.

В статье отображаются результаты исследования и общей типологизации стратегий и тактик речевого поведения на примере использованных вербальных средств коммуникации главной героиней автобиографического романа Евгении Гинзбург «Крутой маршрут». В ходе исследования литературное произведение было проанализировано в полном объеме с целью вычленения стратегий и тактик коммуникации для дальнейшего подробного описательного анализа романа на предмет упомянутых выше аспектов с точки зрения синтаксиса, морфологии и лексикологии.

Ключевые слова: речевое поведение, стратегия речи, тактика речи, коммуникация.

Коммуникация является важным элементом нормальной жизнедеятельности человека, незаменимой составной частью любого рода деятельности, при изъятии которой может случиться полное прекращение вида деятельности, ее изменение или же дезорганизация процесса.

По мнению Ван Дейка Т.А. коммуникацией можно назвать взаимодействие более двух в личностей с целью получения, передачи или же обмена информации [1]. Не трудно прийти к выводу, что процесс общения позволяет нам планировать речевое воздействие задолго до самой коммуникации – это и называется стратегией речевого поведения. Согласно исследованиям Романова А.А. речевая стратегия соотносится с планом достижения определенных целей во время общения [9]. С подобной точкой зрения не сложно согласиться, поскольку речевая стратегия всегда соотносится с теми целями, которые один из собеседников или же оба ставят перед собой. Однако речевая стратегия отличается гибкостью и динамикой, что говорит о возможных ее изменениях в ходе коммуникации, она может подстраиваться под текущий «климат» общения в зависимости от тематики беседы, собеседника и его речевой стратегии.

По мнению Формановской Н.И. стратегия является важным элементом непосредственной цели взаимодействия людей, а тактика речевого поведения в свою очередь является элементом самой стратегии и состоит из конкретных и определенных ходов [10]. Если обобщить, то можно сформулировать идею о том, что стратегия речевого поведения – это совокупность тактик.

Таким образом, приведем пример, стратегия речи может быть направлена на получения важной информации от собеседника, таким образом, чтобы собеседник не почувствовал манипуляции, для этого источнику стратегии понадобится план – совокупность тактических ходов, позволяющих достичь первоначальных целей.

По мнению Ключева Е.Р. в нормативном общении различают следующие виды стратегии речевого поведения: жесткая, мягкая, гибкая. В первом случае собеседник, желая повлиять на оппонента может прибегать к нарушению личных границ, этических норм, достижению цели наиболее быстрым образом [8]. Яркими примерами жесткой стратегии речи может быть запугивание, обман, оскорбление, вымогательство информационных данных. Второй тип стратегии речевого поведения характеризуется соблюдением личных границ со-

беседника, этических норм и моральных принципов. Примером такой коммуникации может стать взаимный обмен информацией, конструктивный диалог, мотивация к действию. К третьему случаю относится изменение тактик речевого поведения в ходе коммуникации. Например, манипуляция может сменяться конструктивным диалогом. Такой подход чаще всего используется в рамках политических переговоров, обмена информацией на уровне государственной власти, примеры которого будут приводиться на основе выбранного произведения «Крутой маршрут».

Отдельно стоит выделить то, что в ходе процесса коммуникации любой субъект примерно соотносит свои стратегические цели и планы на беседу с этими же аспектами у собеседника. Последствием такого подхода является взаимное выстраивание образа, основанное на таких составляющих как: эмоциональное восприятие и отношение собеседников друг к другу; отношение к необходимости общения; интерес собеседников друг к другу и к общению в целом; соответствие первичных целей предполагаемому результату; отношение к получаемой информации; общее построение диалога, используемая в нем лексика; отношение к используемым вербальным средствам коммуникации (например, интонация, громкость, тембр голоса, употребление определенных слов и выражений).

Таким образом, можно подытожить то, что стратегия и тактика тесно связаны друг с другом и являются составными взаимосвязанными элементами единого процесса коммуникации, от которых зависят еще и выбранные морфологические, лексические и синтаксические средства, что мы будем детально изучать на примере автобиографического романа Е.С. Гинзбург «Крутой Маршрут», который стал настоящим прорывом в советской литературе и ознаменовался настоящим эхом прошлого, которое отзывается еще не до конца забытым страхом в душе человека. Яркий роман затрагивает хронологические рамки сталинского режима в годы рождения, пика и заката культа личности советского вождя – И.В. Сталина [4].

Переходя непосредственно к анализу, для начала предлагаем типологизировать стратегии речевого поведения: информирование, убеждение, внушение, побуждение. Все эти виды речевых стратегий сопровождаются своими особыми лексическими, морфологическими и синтаксическими характеристиками.

Например, в первой части третьей главы рассматриваемого нами автобиографического романа, главной героине выдвигают ряд обвинений на партийном собрании, председатель партийного собрания пытается использовать стратегии внушения и убеждения, где в первом случае он пытается использовать тактику эмоционального давления, а во втором случае призвать главную героиню к голосу разума и принятию «объективных» обвинений, использование тактики «подмазывание ар-

гумента», которое выделяется в труде «Речевая коммуникация» Гойхмана О.Я и Надеиной Т.М [5].

В ходе обвинений главная героиня Евгения также использовать стратегию убеждения и призвать партийное собрание к объективности с помощью следующих ответов на обвинения: «Но ведь не я одна, а никто в нашей областной парторганизации не выступал против него...», «Но ведь ему доверял обком партии. Коммунисты выбрали его членом горкома», «Разве уже доказано, что он троцкист?», «Но я ни в чем не виновата. Зачем же лгать партийному собранию?». В данном случае целью партийного собрания было вынесение обвинения за связь с осужденным ученым, что проявлялось в следующей реплике: «Вы неправильно ведете себя, Е.С. Признавайте себя виновной. Кайтесь», а цель главной героини заключалась в убеждении членов партии в своей невиновности.

Говоря о лексических аспектах, стоит выделить, что партийным собранием были выбраны слова, усиливающие чувство вины главной героини, а главное, эмоционально оказывающие давление – «кайтесь», «признайте себя виновной». С точки зрения синтаксиса, члены партии использовали устрашающие и манипулятивные тактики, с помощью искусственного разделения целого предложения на несколько небольших, будто чеканя каждую часть обвинения, как высшие судьи, особенно это заметно в последнем примере: «Вы неправильно ведете себя, Е.С. Признавайте себя виновной. Кайтесь». С морфологической точки зрения в обвинениях было использовано усиленное использование личных местоимений: «Все равно вам сейчас вынесут выговор. Политический выговор. Это очень плохо. А вы еще не каетесь. Лишнее осложнение». Такой подход персонализирует обращение, используя ту же тактику эмоционального давления.

В четвертой части первой главы нам также встречаются диалоги главной героини с высокопоставленным партийным деятелем, которым была выбрана информативная стратегия, направленная на получение необходимой ему информации для составления общей картины преступления женщины. Товарищ Бейлин использует тактику неформального общения, применяя с морфологической точки зрения прием, основанный на усиленном использовании личного местоимения «ты», вместо «вы»: «Ты разве не читала статью товарища Сталина? Ведь ты высококвалифицированная и не могла не понять ее», «Ты разве не знала, что по вопросам перманентной революции Эльвов имел ошибки?». Лексический аспект в этих обращениях – учащенное использование слова «разве», демонстрирующее тактику усиления и утрирования, чтобы усилить личное обращение и чувство вины у опрашиваемой. Синтаксическая часть его реплик построена грамотно, по ним складывается впечатление о товарище Бейлине, как о серьезном, спокойном и образованном человеке. Такие предложения без усиления синтаксической

окраски способствуют использованию тактики апелляции к авторитету, что буквально превозносит мужчину над Евгенией, показывая его важность и значимую роль при партии, а значит и авторитет.

Приведем еще один пример из сцена финального опроса главной героини перед тем, как ее отправят в лагерь для политических заключенных. Здесь ее диалог состоялся с Капитаном Веверсом в 11 главе первой части. Главную героиню пригласили для проведения допроса по делу об обвинении ее коллеги, однако допрос выполнялся не столько по плану стратегии информирования, сколько по манипулятивной стратегии внушения, в ходе которого Веверс использовал манипулятивные тактики устрашения, неформальности, неожиданности и даже саркастического метода. Ярким примером подобных его высказываний являлись: «Еще бы! Предателей разве в партии держат?», «Бранитесь? Да вас убить мало! Вы – ренегат! Агент международного империализма!». Эти примеры демонстрируют и стратегию коммуникации, и используемые тактики. С синтаксической точки зрения, капитан часто использует риторические вопросы и восклицания, что усиливает эмоциональную окраску его слов, придавая оттенок некой издевки над главной героиней. В своей лексике он часто использует неформальные выражения, которые в привычном понимании не могут использоваться на допросах, капитан буквально выражается, что главная героиня должна быть подвергнута смерти.

Главная героиня в свою очередь продолжает использовать стратегию убеждения, пытаясь убедить капитана в своей невиновности: «Незаконно! Я не совершала никаких преступлений», в этом примере она использует тактику усиления, продолжая настаивать на своей невиновности. Здесь даже используется восклицание, которое демонстрирует эмоциональную окраску реплики героини и ее твердый настрой. Слово «незаконно» выражает ее сомнение в решении партии и является ярким лексическим средством в совокупности с выбранной ею стратегией и тактикой.

Приведенные выше примеры стратегий и тактик речевого поведения в литературном произведении «Крутой маршрут» Евгении Гинзбург в очередной раз доказывает то, что коммуникация является достаточно неоднозначным языковым и психологическим явлением, которое необходимо исследовать. С одной стороны, способы выражения стратегий и тактик речевого поведения поможет с помощью манипулирования в ходе диалога достичь первоначальных целей и добиться от собеседника того, что вам необходимо. А с другой стороны, при неумелом использовании упомянутых выше аспектов можно и самим стать «жертвой» грамотного выстраивания стратегии коммуникации и тактики, как ее составной части, что мы смогли продемонстрировать на примере главной героини разбираемого автобиографического ро-

мана Евгении Гинзбург в трех аспектах: лексическом, морфологическом и синтаксическом. Именно поэтому не стоит забывать о том, что коммуникация является главным элементом любого взаимодействия между людьми и с ее помощью можно как добиться желаемого, так и стать «жертвой» своего собеседника.

Литература

1. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Москва: Прогресс, 1989. 310 с.
2. Виноградов С.И. Культура русской речи и эффективность общения. Москва: Наука, 1996. 441 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Гинзбург Е.С. Крутой маршрут. Хроника времен культа личности. Москва: Вита-Нова, 2017. 992 с.
5. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация. Москва: ИНФРА-М, 2007. 272 с.
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва: КомКнига, 2006. 288 с.
7. Зарецкая Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации. Москва: Дело, 1999. 480 с.
8. Клюев Е.Р. Речевая коммуникация. Москва: Рипол классик, 2002. 315 с.
9. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. Москва: ИЯ АН СССР, 1988. 183 с.
10. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. Москва: Икар, 2007. 480 с.

ANALYSIS OF SPEECH BEHAVIOR FROM THE POSITION OF SYNTAX, MORPHOLOGY AND LEXICOLOGY: ON THE EXAMPLE OF THE IMAGE OF THE MAIN CHARACTER OF THE NOVEL "THE STEEP ROUTE" EVGENIA GINZBURG

Nizambieva I.I.

Kazan Federal University

Speech strategy and tactics are the two leading components of verbal communication used by people on a daily basis. In the process of communication interlocutors choose the most effective ways of negotiation, which help to achieve the desired result in the course of interaction with each other.

The article shows the results of research and general typology of strategies and tactics of verbal behaviour on the example of verbal means of communication used by the main character of autobiographical novel "Steep Route" by Yevgenia Ginzburg. In the course of the study, the literary work was analyzed in its entirety in order to isolate communication strategies and tactics for further detailed descriptive analysis of the novel for the above-mentioned aspects in terms of syntax, morphology and lexicology.

Keywords: speech behaviour, speech strategy, speech tactics, communication.

Referents

1. Van Dyck T.A. Language. Cognition. Communication. Moscow: Progress, 1989. 310 p.
2. Vinogradov S.I. The culture of Russian speech and the effectiveness of communication. Moscow: Nauka, 1996. 441 p.

3. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Moscow: Labyrinth, 1999. 352 p.
4. Ginzburg E.S. Cool route. Chronicle of the cult of personality. Moscow: Vita-Nova, 2017. 992 p.
5. Goikhman O. Ya., Nadeina T.M. Speech communication. Moscow: INFRA-M, 2007. 272 p.
6. Issers O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. Moscow: KomKniga, 2006. 288 p.
7. Zaretskaya E.N. Rhetoric: theory and practice of speech communication. Moscow: Delo, 1999. 480 p.
8. Klyuev E.R. Speech communication. Moscow: Ripol classic, 2002. 315 p.
9. Romanov A.A. System analysis of regulatory means of dialogic communication. Moscow: IYA AN SSSR, 1988. 183 p.
10. Formanovskaya N.I. Speech interaction: communication and pragmatics. Moscow: Ikar, 2007. 480 p.

Пономарева Ольга Владимировна,

старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
E-mail: olga.ff.olga@gmail.com

Данная статья посвящена вопросу семантической функции знаков препинания в русском языке. Автор анализирует связь между семантикой текста и его пунктуационным оформлением. Пунктуационный знак рассматривается как важнейший смыслообразующий компонент взаимодействия между автором и читателем. Семантическая функция пунктуации выражается в передаче с помощью знаков дополнительного смысла, пунктуационный знак становится инструментом преломления и интерпретации информации, поступающей в языковое сознание. В статье отмечается, что смысловая функция знаков препинания значительна и ее роль в современных текстах усиливается. Пунктуационные знаки могут быть «генераторами» смысла не только в художественном тексте, но и в личных сообщениях в различных мессенджерах, когда знак препинания становится частью невербальной коммуникации.

Ключевые слова: пунктуация, знаки препинания, семантика, контекст, смысловоразличительная функция.

Введение

Пунктуация играет значимую функциональную роль, выбор и расстановка знаков в тексте системно организованы в соответствии с общепринятыми канонами. Русская пунктуация основана на трех принципах: грамматическом, семантическом, интонационном. Основным принципом является грамматический, когда главный тон задает структура предложения, синтаксис. Расстановка знаков препинания в русском языке регламентируется «Правилами русской орфографии пунктуации», разработанными в 1956 году [1].

Любая текстовая структура создается автором для ради передачи информации, для передачи смысла, пунктуация зависит от него и даже в некоторых случаях становится для читающего ориентиром, сигналом в расшифровке смысла. Следовательно, семантический принцип пунктуации играет не менее важную роль, чем грамматический. Знаки препинания становятся «смысловым различителем» [2, с. 19].

Целью данной статьи является выявление семантической функции знаков препинания и ее роли в интерпретации текста, в создании и реализации имплицитного смысла и акте коммуникации между автором и читателем.

Актуальность исследования

Актуальность заявленной темы обусловлена динамичным развитием современного русского языка, расширением границ нормы, в том числе в аспекте пунктуационного оформления текста. Изучение функциональных особенностей знаков препинания в тексте требует новых подходов.

Изменения в функционировании знаков препинания наблюдаются постоянно. Эти изменения отражают процессы, происходящие в жизни языка. Установление и узаконивание правил не всегда успевает за изменениями в языке, и практика употребления знаков идет дальше, отвечая запросам и потребностям развивающегося языка.

Изучение семантики пунктуации позволяет проследить эволюцию возможностей смысловоразличительной функции знаков препинания и их роли в коммуникации между автором и читателем.

Методология

Метод исследования функционирования знака препинания – анализ пунктуационной сети текста предложения. Автор статьи анализирует синтаксическую организацию и пунктуационное оформление текста в художественной литературе (выборочно взяты примеры из произведений А.С. Грибоедова, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого,

А.П. Чехова, М. Горького), публицистике, письменных сообщениях в мессенджерах. Примеры подбирался таким образом, чтобы они получали неоднозначное прочтение при отсутствии или замене знака препинания.

Вопросами функционирования знаков препинания занимались многие исследователи, в частности такие известные ученые, как В.И. Чернышев, Б.С. Шварцкопф, Л.Ю. Максимов, Н.С. Валгина, Н.Л. Шубина и др.

В.И. Чернышев одним из первых отметил важность семантического функционирования пунктуационных знаков. Исследователь писал, что «знаками препинания автор выражает оттенки мысли, не выраженные словами» [3, с. 72].

Доктор филологических наук Н.С. Валгина книге «Актуальные проблемы современной пунктуации» пишет о роли пунктуации в осмысливании текста: «благодаря пунктуации пишущий и читающий достигают единства в восприятии содержательной стороны текста» [2, с. 12]. Формулируя основные принципы русской пунктуации, Н.С. Валгина отмечает, что, с одной стороны, грамматический принцип является, ведущим, а с другой стороны, «конкретный смысл диктует и единственно верную структуру», следовательно, многие знаки препинания выполняют именно смысловозначительную функцию [4, с. 389].

Внимание исследователей привлекают особенности пунктуационного оформления письменных онлайн-сообщений, отправленных при помощи мобильного устройства. Так, об изменениях в пунктуации письменных высказываний в мессенджерах пишет В.Н. Карпухина [5], О.И. Северская [6].

Результаты

Знаки препинания в тексте помогают понять и объяснить несколько уровней смысла, поскольку пунктуация дает возможность разного интерпретирования текста в зависимости от знака или его отсутствия. Пунктуационные знаки помогают читателю глубже понять написанное автором. Так, анализируя тексты произведений художественной литературы, мы можем наблюдать, что пунктуация становится одним из средств, помогающих раскрыть характер персонажа. Например, в басне И.А. Крылова «Кот и повар» в знаменитом выражении «А Васька слушает(.) да ест» союз *да* допускает двойную интерпретацию: союз может рассматриваться и как соединительный (*да = и*, запятая не ставится), и как противительный (*да = но*, запятая нужна). В разных печатных изданиях встречаются оба варианта, и это не противоречит правилам пунктуации, каждое издательство по-своему интерпретирует текст. Как писал известный французский философ П. Рикер, «интерпретация имеет место там, где есть многосложный смысл, и именно в интерпретации обнаруживается множественность смыслов» [7, с. 18]. Автор басни И.А. Крылов запятую перед союзом *да* поставил (*да = но*), и это определяет понимание характера кота и его отношение к хозяину, запятая подчеркивает конфликтность ситуации. Кот презирает хозяина: Васька

умен, он понимает все претензии и нравоучения повара, но игнорирует его, продолжая есть украденную еду. Если запятую снять (*да=и*), ситуация, несмотря на то что повар все так же безуспешно убеждает кота, выглядит менее конфликтной: кот слушает и ест, не понимая морализаторствующего человека и не обращая внимания на его слова. Таким образом, запятая выполняет определенную смысловозначительную функцию, внося свой вклад в понимание замысла автора и раскрытие характера героя басни.

Запятая выполняет функцию смыслового различителя также в следующем примере: «Хотел объехать целый свет, и не объехал сотой доли» (А.С. Грибоедов). Запятая указывает на то, что автор использует союз *и* как противительный, определяя этим противопоставление желаемого и действительного.

Как мы видим, наличие или отсутствие знака препинания определяется не только синтаксической структурой. Сравним два варианта пунктуационного оформления предложения с одинаковым набором слов и их местом в предложении: «Сердце верно подсказало ему выход из создавшегося положения» и «Сердце, верно, подсказало ему выход из создавшегося положения». Выделение запятыми слова «верно» зависит от смысла, который вкладывает автор: при выражении уверенности в том, что сердце правильно подсказало выход из положения, используется наречие «верно», которое не требует обособления, и, наоборот, при выражении сомнения слово «верно» выделяется как вводное.

Рассмотрим еще несколько примеров, когда смысловое членение предложения подчиняет себе оформление пунктуации: при одном и том же наборе и порядке слов, если возникает необходимость передать иной смысл, используется другой знак препинания или меняется место знака в предложении. Так, в предложении «Я подошёл к старушке, казалось, она меня не видела» выделение запятыми вводного слова *казалось* сделало его «зависающим»: непонятно, в чем не уверен автор – в том, что он подошел к старушке, или в том, что она его не видела. В таких случаях замена запятой на точку с запятой позволяет избежать двусмысленности. Ср.: «Я подошёл к старушке, казалось; она меня не видела» (неуверенность в том, что подошел к старушке) и «Я подошёл к старушке; казалось, она меня не видела» (неуверенность в том, что старушка не видела подошедшего).

Выбор знака, его место и интонация определяются смыслом высказывания, причем интонация обычно выступает как дополнительное средство выражения смысла. Например, в предложении «Повалил град, снег; ветер, врываясь в ущелье, ревел» точка с запятой играет важную роль для понимания текста и делит предложение на смысловые части. Если вместо точки с запятой поставить запятую, восприятие смысла высказывания усложняется, так как подлежащее второго предложения «ветер» смешивается с однородными

подлежащими первого предложения «град, снег». Употребление точки с запятой помогает передать смысл и в следующем примере: «*Я видел ее высокий лоб, большие глаза; уложенные тугим узлом на затылке, очень мягкие волосы, и мне становилось весело и хорошо*». В этом предложении точка с запятой используется для разделения предложения на смысловые части, помогая установить грамматическую зависимость причастного оборота «уложенные тугим узлом на затылке» с определяемым словом «волосы».

Тире тоже очень активно используется в роли смыслоразличительного знака. Н.С. Валгина назвала тире знаком «неожиданности» – смысловой, интонационной, композиционной [2]. Рассмотрим пример использования тире как знака, «транслирующего» мысли и чувства автора. У поэта-авангардиста Виктора Соснора в цикле «Письма к тебе» есть стихотворение «Я вас любил. Любовь ещё – быть может...», в котором поэт ведет языковую игру, активно используя тире, меняющее смысл высказывания. В первой строке, представляющей собой вариацию знаменитого пушкинского послания «Я вас любил: любовь еще, быть может...», Соснора на месте, где у А.С. Пушкина запятая, ставит тире: «Я вас любил. Любовь еще – быть может. / Но ей не быть». Тире снимает значение неуверенности, которое задается запятыми, выделяющими вводное сочетание *быть может*. Лирический герой Соснора знает, что любовь «быть может», но запрещает себе это чувство. В финальных строках стихотворения поэт повторяет игру с тире: «Я – вас любил. Любовь – еще быть может... / Не вас, не к вам». Эксперимент с тире помогает автору выразить драматизм ситуации, показать, что лирический герой глубоко травмирован отношениями с возлюбленной: это признание – «отповедь», на возобновление чувства к той, к кому обращено стихотворение, рассчитывать нельзя, но любовь к другой женщине «еще быть может».

В рассказе М. Горького «О маленькой фее и зажиточном чабане» мы также встречаем интересный случай использования тире в качестве смыслоразличителя: «Жених был приветлив и очень важен, потом – он был неглуп и очень зажиточен». Наречие «потом» именно благодаря тире получает новое значение – «кроме того», «помимо того».

Знаки препинания помогают автору расставить тонкие смысловые акценты, привлечь внимание читателя к тому, что пишущий считает важным. С этой функцией хорошо справляется многоточие – знак, который нередко можно увидеть в публицистике, в журналистских заголовках статей, например: «Добро пожаловать ... в тюрьму» [8]. В подобных случаях многоточие играет исключительно смысловую роль – обозначает необычное, неожиданное следствие или результат. Многоточие в середине предложения может передавать эмоциональное состояние героя, скрытый смысл: «Я наберусь смелости и все скажу ... ей» (А.П. Чехов).

В современной пунктуации наблюдаются тенденции, отражающие активизацию интернет-коммуникаций. Можно сказать, что онлайн-сообщение стало новой единицей текста с присущими ему особенностями, а знаки препинания в таком тексте превращаются в своего рода эмотикон, отражающий эмоции и дополнительные смыслы. Так, восклицательный знак, с одной стороны, может выражать доброжелательность (*Здравствуйте! Привет!*), радость (*У нас все получилось!*), а с другой – может стать знаком агрессии, передать резкость тона, раздражение, нетерпимость, при этом некоторые пользователи передают «зашкаливающие эмоции» мультипликацией знака (*Почему нет отчета? Сдайте срочно отчет!!!!*).

Интересно, что знаком резкости тона стала точка. Известный исследователь языка М.А. Кронгауз считает, что смысловая функция точки в современном языке стала значительней, так как точка в сообщении в мессенджере «стала больше, чем просто концом предложения» [9]. «Знак приобретает эмоциональный окрас и может сигнализировать об обиде или раздражении», – убежден М.А. Кронгауз [9]. В речи точка, как правило, сопровождается понижением голоса, чтобы обозначить конец предложения, и ассоциативно несет в себе сигнал формальности. Сообщения в мессенджерах структурно отделены, необходимости обозначать конец предложения нет, и точка, став необязательным знаком, приобрела в онлайн-переписке новую функцию. Если в деловой переписке точка считается как норма, то в ситуации неформального общения точка может восприниматься читающим как знак нежелания продолжать общение и может означать конец разговора (срав.: *Хорошо. / Хорошо / Хорошо!*). В приветствии точка тоже может восприниматься как знак сдержанности, закрытости (срав.: *Здравствуйте. / Здравствуйте / Здравствуйте!*). Мы видим, что точка в современной пунктуации несет новые смыслоразличительные оттенки.

Знаки препинания в интернет-сообщениях имеют большой коммуникативный потенциал, через призму смыслового содержания знаков формируются подтексты, важные для коммуникации между пишущим и читающим.

Выводы

Таким, образом, пунктуация играет большую роль в выражении и понимании смысла высказывания. Знаки препинания – это проводники смысла, которые играют важную коммуникативную роль в процессе взаимодействия между автором текста и читателем. Рассмотренные выше случаи позволяют сделать следующие выводы:

- 1) Семантическая функция пунктуации выражается в передаче с помощью знаков препинания дополнительного смысла и информации словам и предложениям.
- 2) Выполняя смыслоразличительную функцию, вариативные знаки препинания могут влиять на интерпретацию текста.

3) Изменения в функционировании знаков препинания происходят постоянно, отражая текущее состояние языка как живой саморазвивающейся системы.

4) С повышением внимания к «человеческому фактору» в языке усиливается внимание к семантике пунктуации, которая становится частью коммуникативного общения и включается таким образом в парадигму коммуникативной лингвистики.

Литература

1. Правила русской орфографии и пунктуации: Утв. Акад. наук СССР, М-вом высш. образования СССР и М-вом просвещения РСФСР. – М: Учпедгиз, 1956. – 176 с.
2. Валгина Н.С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации. – М.: Высшая школа, 2016. – 259 с.
3. Чернышев В.И. Избранные труды в 2-х т./ В.И. Чернышев. – М: Просвещение, 1970. – Т. 2–718 с.
4. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник/Н.С. Валгина. – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003–416 с.
5. Карпухина В.Н. «Новая система» знаков препинания в ситуациях texting / messaging: финальный пунктуационный знак высказывания как эмоциогенный фактор» // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты – 2021. № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/karpukhina-v-n-novaya-sistema-znakov-prepinaniya-v-situatsiyah-texting-messaging-finalnyy-punktuationnyy-znak-vyskazyvaniya-kak> (дата обращения: 06.03.2023)
6. Северская О.И., Селезнева Л.В. О бизнес-пунктуации: знаки препинания или преткновения? // Русская речь. 2021. № 2. – URL: <http://ras.jes.su/rusrech/s013161170014708-7-1> (дата обращения: 22.02.2023).
7. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М., 1995.
8. Линьков С. Добро пожаловать ... в тюрьму // Новый вторник. – 2023. – № 6. – С. 5
9. Кронгауз Максим. Язык, когда мы не регламентируем его, не вмешиваемся, – мудрее нас// Культура. – 2021. № 2 – URL: <https://portal-kultura.ru/articles/kulturnaya-politika/333949-lingvist-maksim-krongauz-yazyk-kogda-my-ne-reglamentiruem-ego-ne-vmeshivaemsa-mudree-nas/>(дата обращения: 15.02.2023).

ru/articles/kulturnaya-politika/333949-lingvist-maksim-krongauz-yazyk-kogda-my-ne-reglamentiruem-ego-ne-vmeshivaemsa-mudree-nas/(дата обращения: 15.02.2023).

ON THE QUESTION OF SEMANTIC RUSSIAN PUNCTUATION FUNCTION

Ponomaryova O.V.

National Research Moscow State University of Civil Engineering (MGSU)

This article is devoted to the semantic function of punctuation marks in the Russian language. The author analyzes the relationship between the semantics of the text and its punctuation. The punctuation mark is considered as the most important semantic component of the interaction between the author and the reader. The semantic function of punctuation is expressed in the transmission of additional meaning with the help of signs, and the punctuation sign becomes an instrument of refraction and interpretation of information entering into the linguistic consciousness. The article notes that the semantic function of punctuation marks is significant and its role in modern texts is increasing. Punctuation marks can be “generators” of meaning not only in a literary text, but also in personal messages in various messengers, when punctuation mark become part of nonverbal communication.

Keywords: punctuation, punctuation marks, semantics, context, meaning-distinguishing function.

References

1. Rules of Russian spelling and punctuation: Approved. Acad. Sciences of the USSR, M-vom higher. education of the USSR and the Ministry of Education of the RSFSR. – M: Uchpedgiz, 1956. – 176 p.
2. Valgina N.S. Actual problems of modern Russian punctuation. – M.: Higher School, 2016. – 259 p.
3. Chernyshev V.I. Selected works in 2 volumes / V.I. Chernyshev. – M: Enlightenment, 1970. – T. 2–718 p.
4. Modern Russian language: Syntax: Textbook / N.S. Valgin. – 4th ed., Rev. – M.: Higher. school, 2003–416 p.
5. Karpukhina V.N. “New system” of punctuation marks in situations of texting / messaging: the final punctuation mark of an utterance as an emotional factor” // Man: Image and Essence. Humanitarian Aspects – 2021. No. 2 -kak (date of access: 03/06/2023)
6. Severskaya O.I., Selezneva L.V. On business punctuation: punctuation marks or stumbling blocks? // Russian speech. 2021. № 2. – URL: <http://ras.jes.su/rusrech/s013161170014708-7-1> (date of access: 02/22/2023).
7. Ricker P. Conflict of interpretations. Essays on hermeneutics. M., 1995.
8. Linkov S. Welcome ... to prison // New Tuesday. – 2023. – No. 6. – p. 5
9. Krongauz Maxim. Language, when we do not regulate it, do not interfere, is wiser than us // Culture. – 2021. No. 2 – URL: <https://portal-kultura.ru/articles/kulturnaya-politika/333949-lingvist-maksim-krongauz-yazyk-kogda-my-ne-reglamentiruem-ego-ne-vmeshivaemsa-mudree-nas/>(date of access: 02/15/2023).

Лингводидактические аспекты редактирования текстов для онлайн-тестирования по иностранному языку

Путиловская Татьяна Сергеевна,

к.психол. наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Государственный университет управления
E-mail: tputil@yandex.ru

Мозгачева Анна Станиславовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Государственный университет управления
E-mail: mozga4ewa@yandex.ru

В статье рассматриваются лингводидактические аспекты редактирования текстов для онлайн-тестирования по иностранному языку. Редактирование рассматривается как один из наиболее важных этапов создания теста, который должен отвечать определенным требованиям и соответствовать четким дидактическим и лингвистическим правилам, направленным на то, чтобы избежать типичных ошибок. Используя собственный опыт создания тестов, авторы определяют специфические особенности онлайн-тестирования, формулируют общие принципы создания тестовых заданий и кратко описывают все этапы разработки тестов. Главное внимание уделяется этапу редактирования. Объяснив суть самого понятия, авторы анализируют направления этого вида деятельности и принципы его осуществления. Основные выводы, сделанные в статье, имеют определенное практическое значение и могут широко использоваться преподавателями иностранного языка, вовлеченными в деятельность по составлению тестовых заданий и их редактированию.

Ключевые слова: языковое и речевое тестирование, составление теста, тестовое задание, онлайн-тестирование, редактирование текста, смысловое содержание, лингвистические особенности, типичные ошибки составителей.

Введение

Языковое и речевое тестирование представляет собой, как известно, одну из наиболее сложных сфер, в которых выполнение тестовых заданий является достаточно универсальным, хотя и далеко не единственным способом проверки знаний и навыков. Быстрота и удобство проведения тестовых срезов, направленных на выявление знаний и навыков обучающихся, сделали тестирование неотъемлемой частью любого вида контроля наряду с другими, в первую очередь, устными формами оценки иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Разработка теста по иностранному языку является одной из сложнейших в компетентностном плане видов деятельности преподавателя. Это же утверждение в полной мере относится к разработке отдельных тестовых заданий в рамках одного теста, который в целом должен отвечать требованиям надежности и валидности [7; 4].

Специальные требования предъявляются к тестовым заданиям, которые разрабатываются для on-line тестирования, что особенно важно в ситуации, когда платформа для выкладывания тестовых заданий обладает целым рядом ограничений, которые приходится учитывать составителям. Такие задания подбираются с особой тщательностью, а текстовые материалы, которые используются для on-line тестирования, подвергаются специальной процедуре редактирования, проводимой, как правило, одним специалистом для сохранения единых критериев и подходов к формированию тестовых заданий и соблюдению единых универсальных требований. Цель данной статьи состоит в рассмотрении критериев и требований к разработке тестовых заданий по иностранному языку, анализе принципов редактирования текстовых материалов, которые подвергаются обработке, и описанию типичных ошибок, совершаемых составителями при разработке различных по характеру заданий. Основой для получения такого материала явился опыт проведения языкового и речевого on-line тестирования кафедрой иностранных языков Государственного университета управления (ГУУ).

Кафедра прошла длительный путь введения тестирования как формы всех видов контроля, разработки структуры и содержания теста по иностранному языку [3] и составления большого количества тестовых пакетов для проведения зачетов и экзаменов, а также материалов для подготовки к тестированию. Отдельным этапом явился переход к on-line тестированию, который стал новым

витком учебно-методической работы кафедры, обусловленным спецификой этого формата тестирования.

Особенности online-тестирования

Говоря об особенностях тестирования в формате on-line, мы акцентируем внимание только на тех, прежде всего лингводидактических, аспектах, которые непосредственно связаны с составлением тестовых заданий, и сознательно не рассматриваем многие другие особенности иноязычного тестирования, которые достаточно подробно описаны в лингводидактических исследованиях [2]. Анализируемые нами аспекты обусловлены возможностями системы тестирования университета и теми ограничениями, которые имеет используемая нами платформа.

Основным ограничением является невозможность использования полноформатных текстов, которые необходимы практически во всех типах заданий. Еще одна особенность работы системы тестирования связана с тем, что она перемешивает и выдает в произвольном порядке все текстовые материалы, выложенные в систему в рамках одного типа заданий. Эти особенности системы обуславливают необходимость деления обычного логически завершенного связного текста, объем которого составляет примерно 2–2,5 тысячи печатных знаков, на фрагменты, соотносимые, как правило, с одним абзацем. При этом простое деление текста на абзацы не является достаточным, а требует отдельной работы с каждым мини-текстом на основе заранее разработанных принципов.

Принципы разработки тестовых заданий

Оставляя без внимания общие принципы и подходы к разработке языкового и речевого тестирования, которые подробно описаны в различных публикациях [7; 3; 4 и др.], остановимся только на тех из них, которые мы определили как основные при разработке тестовых заданий для on-line тестирования. *Первым принципом* является смысловая самодостаточность фрагмента и его относительная завершенность. Только такой фрагмент является полноценным текстовым материалом, содержащим достаточно информации для ориентации в его смысловом содержании. В таком фрагменте должна четко формулироваться основная мысль автора (предикация первого порядка), которая имеет небольшое развитие в виде предикаций более низкого порядка (не более двух). Текст, используемый для составления любого тестового задания должен предполагать наличие некоторого контекста для ориентации студента, который в случае текстового фрагмента значительно меньше, чем в случае полноформатного текста.

Для сохранения смысловой самодостаточности текста необходимо учитывать и его языковые особенности. Так, целесообразно минимизировать

использование личных и притяжательных местоимений, чтобы было понятно о ком или о чем идет речь. Не следует также злоупотреблять использованием слов для осуществления внутритекстовой связности, наличие которых во многом и делает фрагмент понятным студенту, и при этом дополнительно не затрудняет понимание текста. Например, в представленном фрагменте местоимение 'it' не позволяет понять, о чем говорит автор, а слово 'then' вводит студента в заблуждение, поскольку не упомянуто предшествующее событие, которое описано в предыдущем фрагменте: Then it started selling coffee machines made by third parties (including Krups and Siemens, but branded under the Nespresso name). The machines retailed through carefully selected shops, but the coffee was sold directly to people who joined Nespresso Club, a mail-order business, which now gets half its sales online.

Второй принцип касается тщательного подхода к формированию и формулированию тестовых заданий. Так, варианты ответов, которые предлагаются тестируемым для выбора одного правильного варианта из предлагаемых трех или четырех вариантов (multiple choice), должны быть представлены схожими грамматическими и лексическими структурами: например существительными, или глагольными формами инфинитива или герундия, например: a) Downward communication; b) Upward communication; c) Superior's tasks; d) Loyal workforce. Эти варианты предлагаются для следующего фрагмента: Communication that flows to a higher level provides feedback on how well organization is functioning. Subordinates use this type of communication to convey the problems and performances to their superiors. They also use it to tell how well they have understood the superior's tasks. It can also be used by employees to share their views and ideas and to participate in the decision-making process.

Появление варианта, сформулированного с помощью другой языковой структуры, может восприниматься тестируемым либо как подсказка, либо как некорректно сформулированное задание. В качестве примера приведем варианты заголовков для следующего фрагмента: Professional response emails are courteous and useful messages sent to a person or organization in response to an initial message. For example, a business manager who's asked about his company's outlook in an email would send a professional response email to address the sender's questions and concerns. Для осуществления выбора предлагались четыре варианта ответа, из которых три (b, c, d) соответствовали одной языковой структуре, а один (a) относился к другой и выпадал из предлагаемой альтернативы: a) How to write professional business emails; b) Professional general emails; c) Professional response emails; d) Role of technologies in business.

Третий принцип относится к необходимости сохранения логической структуры текста и формальных признаков ее проявления. Это особенно касается заданий на проверку понимания логической структуры и связности текста, в которых сту-

дентам предлагают заполнить пропуски в текстовом фрагменте одним из трех или четырех предложений. Предпочтительно располагать пропуск в середине или в конце фрагмента. Выбор в этом случае основывается на логическом построении текста и наличии слов и выражений, используемых для повышения уровня внутритекстовой связности (linkers / connectors, pronouns, etc.). Студент при этом ориентируется и на смысловое содержание текста, и на логику его построения, и на формальные языковые средства. Например, для приведенного ниже фрагмента текста предлагаются три варианта для заполнения пропуска: a) So, notices of meetings must be seen in advance. b) They are governed by rules of procedure, Articles of Association. c) It can be a short note of instructions for internal offline use. Данные альтернативные варианты для выбора представлены для следующего фрагмента: The term 'meeting' is used so widely nowadays that it is common to mean almost all things to all people. There are meetings that are formally conducted. _____. At the same time, there are easy informal types of meetings.

Четвертый принцип связан с необходимостью минимизации тех трудностей, которые могут дополнительно осложнять понимание текста. К таким трудностям относятся, например аббревиатуры, которые в полноформатном тексте поясняются в самом начале и не вызывают недоумение у студентов. Если же они появляются в других фрагментах без пояснений, они могут оказать отрицательное влияние по выполнению задания. Поэтому рекомендуется давать сокращения во всех фрагментах текста в полном варианте или с расшифровкой. Это относится даже к таким достаточно распространенным аббревиатурам, как M&As (Mergers and Acquisitions), CEO (Chief Executive Officer), HR (Human Resources), PR (Public Relations), R&D (Research and Development) и т.д. Примером может служить следующий фрагмент: M&As (Mergers and Acquisitions) provide a first-class opportunity to cut costs, increase profits and benefit from another company's knowledge and expertise. _____. In fact, many international mergers often fail. Примечательно, что сокращение используется не только в самом тексте, но и в варианте ответа c) Yet, surveys show that a high proportion of M&As (Mergers and Acquisitions) do not fulfil their objectives. Здесь его тоже необходимо расшифровать, тем более что этот вариант является правильным ответом.

Пятый принцип заключается в том, что при составлении тестовых заданий на проверку лексических и грамматических навыков все варианты для выбора должны совпадать с реально используемыми в языке структурами. Иными словами, из вариантов для выбора необходимо исключить все ошибочные или не существующие в языке структуры, которые являются неправильными как в контексте, так и вне его, например 'have be building' или 'would said'. Даже сам факт ссылки на эти заведомо неправильные формы в рамках данной статьи является не совсем корректным.

Шестой принцип предполагает, что сами варианты ответа должны выбираться очень тщательно, исключая всякую возможность того, что правильными могут оказаться два и более ответа, например выбор следующих вариантов (a. lead, b. make, c. perform, d. run) для заполнения пропуска в приведенном ниже тексте не является однозначным: Starbucks has created an organization that promotes growth and success. Managers at each store have considerable autonomy over how they _____ things as long as the firm's basic principles are followed. (правильный ответ d) run).

Конечно, перечисленные принципы, некоторые из которых формулировались специалистами в сфере тестирования [4], должны соблюдаться при составлении тестов, проводимых в любом формате. При проведении on-line тестирования следование этим принципам является особенно важным. Не менее значимым является и организация процесса составления, которая проходит несколько обязательных этапов:

- 1) этап определения структуры и содержания тестов;
- 2) этап тематической ориентации, который осуществляется в полном соответствии с требованиями рабочих программ учебных дисциплин, календарных планов и с учетом пройденных в семестре тематических блоков;
- 3) этап выделения основных языковых явлений, подлежащих проверке;
- 4) этап составления тестовых заданий;
- 5) этап редактирования тестовых заданий, которое осуществляется одним человеком по единым заранее утвержденным принципам;
- 6) этап выкладывания тестовых заданий в систему тестирования, что предполагает проведение второй редакционной правки;
- 7) этап окончательной проверки выложенных заданий в системе тестирования.

Такая многоэтапная подготовка к проведению тестирования позволяет обеспечить высокое качество тестовых заданий, а, следовательно, валидность и надежность самого теста, а также объективность результатов тестирования. Отдельного внимания заслуживает процесс редактирования тестовых материалов, который является одним из наиболее важных и ответственных этапов работы по разработке тестов. Процесс редактирования полностью основывается на перечисленных ранее принципах и учитывает существенные характеристики редактирования, описанные в литературе [6].

Понимая редактирование как проверку текста на соответствие заранее сформулированным требованиям и его коррекцию в случае нарушения каких-либо норм, опишем основные направления осуществления этого специфического вида речевой деятельности, который применяется очень широко не только в сфере выпуска печатной продукции, но и в других сферах. В частности, создание теста и разработка тестовых заданий предполагает обязательное редактирование тестовых материалов перед загрузкой системы тестирова-

ния. Основными направлениями редактирования являются следующие:

- Проверка тестовых заданий на соответствие пройденным тематическим блокам.
- Проверка объема текстовых фрагментов, которые должны содержать 250–350 печатных знаков с пробелами. При необходимости редактирование позволяет увеличить или сократить текстовый фрагмент.
- Проверка предметного и смыслового содержания текста с точки зрения самодостаточности, прозрачности и понятности. Очень часто данный аспект коррелирует с предыдущим.
- Проверка логической структуры и связности текста, которая существенно обедняется при сокращении текста. Поэтому данный критерий особенно тщательно изучается редактором и корректируется.
- Проверка языкового оформления текстового материала (лексического, грамматического, стилистического). Проверке подвергаются такие лексические аспекты, как использование тематической лексики и терминологии, наличие незнакомых слов, которое по нормативам не должно превышать 5%, наличие чрезвычайно сложных грамматических структур, количество предложений, комплексированность мысли в каждом предложении, стилистический рисунок фрагмента и т.д.
- Отдельным аспектом проверки являются орфографические ошибки и опечатки, а также следование Британскому варианту написания слов, например: 'labour', а не 'labor'; 'organisation', а не 'organization' и др.
- Проверка качества предлагаемых вариантов для выбора, к которым относятся заголовки для текстовых фрагментов, лексические и грамматические цепочки и т.д. Здесь проверка осуществляется на основе принципов, сформулированных выше, и очень часто происходит замена вариантов на более корректные с точки зрения редактора.
- Форматирование текстовых материалов, с которого, как правило, начинается работа по редактированию. Оно включает в себя выбор шрифта и его размера, интервала между строчками, выбор достаточно заметного способа обозначения пропуска в тексте, выбор способа маркировки вариантов ответа и т.д. Все эти, в значительной степени технические моменты, очень важны, т.к. от них зависит восприятие тестового задания студентом.

Обобщая все сказанное выше можно сформулировать главные принципы редактирования текста для on-line тестирования, основными среди которых являются следующие:

1. Редактирование текстового материала на основе системно-комплексного подхода к организации данного вида деятельности.
2. Следование теории речевой деятельности, в рамках которой текст как ее продукт характеризуется планом предметного содержания, планом смыслового содержания и планом ре-

чевого и языкового оформления [1], каждый из которых является самостоятельным объектом редактирования.

3. Редактирование текста с точки зрения студента, впервые читающего данный текст, имеющего средний уровень владения иностранным языком и испытывающего определенные сложности, связанные с пониманием иноязычного текста, т.е. максимальная ориентация на студента.
4. Понимание стратегии выполнения различных тестовых заданий студентами и следование траектории формирования их мысли в процессе анализа и выполнения задания, что необходимо для распознавания как недопустимых подсказок, так и неоправданных сложностей.
5. Понимание типа теста и его целевой установки [5] и проверка с этих позиций качества самих заданий, которые должны проверять речевые и языковые навыки, а не уровень развития интеллекта.
6. Соблюдение лингводидактических требований к составлению тестовых заданий, которые подробно описаны в литературе по тестированию [7; 3; 4].
7. Понимание характера наиболее распространенных ошибок при составлении тестовых заданий и стремление избежать их [8].

Как мы видим, разработка тестов по иностранному языку представляет собой очень сложный многоэтапный процесс, требующий большого набора компетенций от составителей. Одним из наиболее важных и сложных этапов создания on-line теста является этап его редактирования, который осуществляется высококвалифицированными специалистами, в совершенстве владеющими как самим иностранным языком, так и методикой его преподавания. Процесс редактирования тестовых заданий имеет разнонаправленный характер и должен включать в себя все перечисленные выше направления анализа иноязычных текстовых материалов. Следование основным принципам редактирования тестов поможет составителям и редакторам эффективно организовать собственную деятельность, учесть все ее необходимые аспекты и избежать тех ошибок, которые описаны в литературе и описаны в данной статье.

Считаем, что рассмотренные в статье проблемы, которые, на наш взгляд, имеют большое практическое значение, помогут преподавателям учесть перечисленные нами аспекты, требующие повышенного внимания при составлении широкого круга тестовых заданий, особенно тех, которые применяются для осуществления промежуточного и итогового контроля знаний и навыков по иностранному языку. Полагаем, что материал статьи ляжет в основу подготовки методических рекомендаций для составителей тестов по иностранному языку.

Литература

1. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва – Воронеж. 2001. 432 с.

2. Овчаренко В.П. Компьютерное тестирование как метод оценивания уровня сформированности лингвистической компетенции (английский язык, неязыковой вуз) / Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2007. 19 с.
3. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков. Вестник университета. 2012. № 8. С. 270–275.
4. Хитрова И.В. Стратегии составления тестов по английскому языку (на примере заданий с выбором варианта ответа). Sciences of Europe. № 9 (9). Pedagogical sciences. 2016. С. 82–85
5. Швецова Е.В. Языковое тестирование: типы и функции. Language Testing: Types and Functions. 2020. № 1. Образование. Наука, Научные кадры. С. 193–194
6. Щетинина А.В. Редактирование официально-делового текста: учебное пособие / А.В. Щетинина. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. Проф.-пед. Ун-та. 2015. 113 с. ISBN 978–5–8050–0577–1
7. Davies, A. (1990). Principles of Language Testing. B. Blackwell. 147 p. ISBN 0631173420, 9780631173427
8. Henning, G. (2012). Twenty Common Testing Mistakes for EFL Teachers to Avoid. English Teaching Forum. Volume 20. No. 3. Pp. 33–40

LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS OF EDITING TEXTS FOR ON-LINE FOREIGN LANGUAGE TESTING

Putilovskaya T.S., Mozgacheva A.S.

State University of Management

The article deals with linguistic and didactic aspects of editing texts for on-line testing in a foreign language. Editing is regarded as one of the most important stages of test creation which is supposed to meet definite requirements and follow strict didactic and linguistic rules aimed at avoiding typical mistakes. Using their own experience in compiling tests, the authors focus on peculiarities of on-line testing, formulate general principles of creating test assignments and describe briefly all the stages of making tests. The stage of test editing is given primary attention to. Having explained the essence of the concept itself the authors analyse the principal directions of this activity and the guidelines for its implementation. The main conclusions made in the article have definite practical application and can be widely used by language teachers involved in the activity of compiling and editing test assignments.

Keywords: language and speech testing, compiling a test, test assignment.

References

1. Zimnyaya I.A. Linguistic psychology of speech activity. Moscow – Voronezh. 2001. 432 p.
2. Ovcharenko V.P. Computer testing as a method for assessing the level of formation of linguistic competence (English language, non-linguistic university) / Abstract of the thesis. diss. ... cand. ped. Sciences. Pyatigorsk, 2007. 19 p.
3. Putilovskaya T.S. Principles for the development of control measuring materials for assessing speech and language skills. Bulletin of the University. 2012. No. 8. S. 270–275.
4. Khitrova I.V. Strategies for compiling tests in English (on the example of tasks with a choice of answers). Sciences of Europe. No. 9 (9). pedagogical sciences. 2016. Ss. 82–85
5. Shvetsova E.V. Language testing: types and functions. Language Testing: Types and Functions. 2020. No. 1. Education. Science, Scientific personnel. pp. 193–194
6. Shchetinina A.V. Editing an official business text: a tutorial / A.V. Shchetinina. Ekaterinburg: Publishing house Ros. State. Prof.-ped. University. 2015. 113 p. ISBN 978–5–8050–0577–1
7. Davies, A. (1990). Principles of Language Testing. B. Blackwell. 147 p. ISBN 0631173420, 9780631173427
8. Henning, G. (2012). Twenty Common Testing Mistakes for EFL Teachers to Avoid. English Teaching Forum. Volume 20. No. 3. Pp. 33–40

Японские ономастические наречия для нейтральной и экспрессивной характеристики человека

Розова Ольга Андреевна,

преподаватель кафедры иностранных языков, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»
E-mail: rozova_olga1@mail.ru

Одной из особенностей японского разговорного языка является обилие звукоподражаний (ономастической лексики). Это уникальное языковое явление относится к категории «звуковых жестов» и своим фонетическим составом выражает самые различные образы. Отметим, что подобная лексическая категория включается в группу наречий, а главной чертой отдельных видов слов этого класса служит их фонетическая форма. Наиболее многочисленный тип имеет состав удвоенного двусложного сочетания с точным местом музыкального ударения, в котором каждый слог состоит из согласной и гласной: (яп. わくわく *вакуваку* – ‘быть восторженным’, すたすた *сутасута* – ‘быть энергичным’).

Данная статья описывает японские ономастические наречия, а фактический материал демонстрирует, как они участвуют в формировании личных характеристик человека как нейтральных, так и экспрессивных. Многие употребляются в устойчивых словосочетаниях и на русский язык переводятся или соответствующими словосочетаниями или путем подбора более выразительного однословного синонима. Иногда в составе предложения их можно не переводить просто опуская, т.к. всё нужное для смысла уже будет выражено другими словами.

Ключевые слова: ономастия, японский язык, ономастические наречия, редупликация.

Фонетическая система японского языка проста и немногобразна по своему составу. Гласных существует всего пять: (яп. あ *a*, お *o*, う *u* – гласные заднего ряда и яп. い *i*, え *e* – переднего). В отличие от русского в японском они различаются по признаку долготы и краткости звучания, т.е. кратким гласным [a] противостоят долгие [a:]. Большую смысловую роль имеет не только качество звука, определяемое его артикуляцией, но и его количество (долгота). Таким образом, долгота и краткость в японском языке играет смысловозначительную роль: (яп. 高度 – こうど *ко: до* ‘высота’, 講堂 – こうどう *ко: до* ‘лекционный зал’, 肩 – かた *ката* – ‘плечо’, 買 – かった *катта* – ‘купил’) и т.д. [7, с. 8].

Не очень сложна также система согласных в стандартном говоре. Например, в звуковом составе японского языка отсутствует звук *л*, который в заимствованных из европейских языков словах заменяют звуком *р* (так, ‘сандалии’ по-японски サンダル *сандару* (sandals), а ‘туфли на высоком каблуке’ ハイヒール *хайхи: ру* (high heels). Существующий в современном языке звук *л*, довольно позднего происхождения и встречается преимущественно в иностранных, а также в ономастических словах (звукоподражаниях) [3].

В то же время, лексика по своему происхождению делится на два больших слоя: исконная японская лексика и лексика китайского типа (как заимствованная из китайского языка, так и созданная японцами по китайскому образцу) [7, с. 9].

В зависимости от структуры слова каждый из этих лексических слоёв можно разбить на три группы: простые слова, производные (аффиксальные) слова и сложные слова.

К простым словам японского слоя относятся понятия, обозначающие (яп. 人 –ひと *хито* ‘человек’, 川 –かわ *кава* ‘река’).

К производным относятся слова, образованные с помощью суффиксов: (яп. 寒さ –さむさ *самуса* ‘холод’). Корень прилагательного (яп. 寒い –さむい *самуй*) ‘холодный’) + суффикс (яп. さ *са*).

Сложные слова состоят из простых слов (основ): (яп. 緑色 –みどりいろ *мироори* ‘зелёный цвет’, где (яп. 緑 –みどり *мидори* ‘зелёный’), а (яп. 色 –いろ *иро* ‘цвет’). Такие слова являются основными [7 с. 10].

Сложные слова, заимствованные из китайского языка, называют корнесложными. Они состоят из фонетически преобразованных и усвоенных японцами китайских корней, которые, как правило, самостоятельно не употребляются: (яп. 大学 –だいがく *дайгаку* ‘университет’, 大 –だい *дай* ‘большой’, 学 –がく *гаку* ‘наука’).

Китайские иероглифы в Японии не раз подвергались упрощению, сокращалось их количество, им присваивались дополнительные значения. Обратим внимание на то, что писать черты в любом знаке необходимо в общепринятой последовательности – слева направо и сверху вниз, правильно соединяя или укорачивая их. Нередко расположение черт в иероглифах имеет знакоразличительное значение: (яп. 犬 – いぬ *ину* ‘собака’, 太い – ふとい *футой* ‘толстый’, 大きい – おおきい *о:кий* ‘большой’). Со времени возникновения иероглифов их формы, а также лексика, обозначаемая ими, претерпели существенные изменения. Именно поэтому связь современной формы иероглифа со значением слова далеко не всегда бывает очевидна.

О том, каким именно был японский язык в прошлом, споры продолжаются до сих пор. «Изолированное» общество в чистом виде, конечно, не существует, но тем не менее японский народ в силу исторических факторов существовал в одном и том же этническом составе, без иностранных вторжений, без внедрения чужеземных элементов. Интересно, однако, отметить, что рассматриваясь как изолированный язык, японский обладает оригинальной письменностью, сочетающей идеографию и фонетико-силлабическое письмо. По своему грамматическому строю является агглютинативным с преимущественно синтетическим выражением грамматических значений [7]. Наиболее сильная из гипотез – о родстве японского с корейским. Вместе с тем, выявлена связь предположительно близкая к группам алтайских языков. Высказывается предположение о возможном далёком родстве трёх языковых семей – тюркской, монгольской и тунгусо-маньчжурской, образующих алтайскую макросемью. Впрочем, есть основания предполагать, что сам термин «алтайские языки» обозначает скорее условное объединение, нежели доказательную генетическую группировку [6, с. 425].

В целом, звуки, сочетания звуков (слоги), части слов и слова любого языка можно фиксировать письменно с помощью различных графических знаков. Между тем, известно, что знаки письменности не отражают в полной мере звуковой состав языка. Для более точного обозначения звуков используется фонетическая транскрипция. Мы применяем русскую транскрипцию, предложенную в 1917 г. лингвистом-востоковедом Е.Д. Поливановым.

Все слова в статье даны не только иероглифами, но и в японской письменности (хирагана). Катакана чаще всего используется для написания иностранных слов (кроме китайских). Значительное место в словарном составе японского языка занимает лексика, заимствованная из европейских языков, главным образом из английского. Соответствие между знаками хираганы и катаканы взаимно однозначно, то есть любой текст, записанный хираганой, может быть записан катаканой и наоборот.

Оригинальный японский текст расположен горизонтально и читается слева направо. Напомним, что все слова в японских предложениях 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.

Долгота гласных может передаваться разными способами. Знаком [:] справа от буквы в практической транскрипции обозначается у нас долгота гласного звука (яп. ゾ ̄ ro:).

Предполагаем, что читатель обратит внимание на то, что некоторые японские слова в русской транскрипции будут сопровождаться присоединёнными через дефис показателями «ва», «га», «но» «ни» и т.д. Их стоит произносить слитно с предшествующим словом. Склонение в стандартном японском языке – агглютинативного типа. Оно всегда выражается особыми падежными показателями, стоящими после слова, к которому относятся.

Ономатопозитические наречия

Одной из уникальных особенностей японского языка является обилие ономатопозитических слов, т.е. слов, образованных посредством звукоподражаний. Они представляют собой преимущественно звуковые образы, особенно часто встречающиеся в живой разговорной речи. В то же время в точном смысле звукоподражаниями их назвать нельзя, так как они относятся не только к области звуковых, зрительных, вкусовых и моторных ощущений [1, с. 21], но и к категории «звуковых жестов» и служат аналогией для самих жестов, копируя предметы и действия [5]. Часто японские ономатопозитические слова используются для характеристики человека по разным показателям. А главной чертой отдельных видов слов этого класса служит их фонетическая форма.

Все подобные образы для говорящего на японском языке выполняют свои функции не чем другим, как только подбором звуков: сами звуки должны вызвать то или иное представление у слушающего [2, с. 171]. Формально они тяготеют к звукам «первичного» образования и характеризуются полной или усечённой редупликацией, т.е. повтором от (лат. *reduplicatio* удвоение). Наиболее многочисленный вид имеет состав удвоенного двусложного сочетания, в котором каждый слог состоит из согласной + гласной, например: (яп. がぶがぶ *габугабу* – ‘пить большими глотками’, もりもり *моримори* – ‘есть жадно’, ‘есть с большим аппетитом’, ぺこぺこ *пэкопэко* – ‘быть голодным’) с точным местом музыкального ударения [4], т.е. некой мелодией, которая связана со значением слова так же, как и определенный порядок составляющих данное слово звуков [5, с. 296]. Оно различно в зависимости от говора (в токийском это всегда первый слог из четырёх) [5, с. 300].

Важно понимать, что удвоение играет роль морфологического средства и при других классах

слов, выражая множественность. При редупликации японских существительных часто наблюдается разница между начальными согласными обеих частей удвоения: яп. 木 – き *ки* дерево, 木々 – きぎ *киги* деревья. При редупликации в ономатопоэтических словах такие чередования обычно не встречаются: яп. ひよろひよろ *хёрохёро* (неуверенно, шатко), а не *хёробёро*.

Стилистически ономатопоэтические слова японского языка принадлежат к разговорному стилю и выражают лексическое значение только в грамматическом окружении. Они не передают информацию, но могут окрашивать ту или иную ситуацию, придавая речи говорящего образный и естественный характер. Войдя в состав предложения, ономатопоэтические единицы грамматизируются и превращаются в определённую часть речи, а затем в какую-то часть предложения. Вся эта категория слов включается в группу наречий [1, с. 21]. Японские наречия не изменяются и не имеют морфологических признаков. В предложении они, будучи уточнениями признака, обычно предшествуют тем словам, к которым относятся: яп. 今日は逆も暑いです (きょうはとてもあついです) *кё: ва тотэмо ацуи дэс* – Сегодня очень жарко.

Многие ономатопоэтические наречия употребляются только в устойчивых словосочетаниях и на русский язык переводятся или соответствующими словосочетаниями или путем подбора более выразительного однословного синонима. Однако зачастую их значение невозможно передать понятийным словом, т.к. в нашем языке нет соответственного эквивалента: яп. 風がそよそよ吹く (かぜがそよそよふく) *кадзэ-га соёсоё фуку* – Дует лёгкий ветерок. Некоторые из них имеют два или более значений, а экспрессивность ономатопоэтических слов создаётся либо за счёт самих единиц, либо в связке с экспрессивными глаголами. Впрочем, часто в предложениях их можно не переводить просто опуская, а всё нужное для смысла окажется выражено другими словами.

Ниже приводится небольшой список японских ономатопоэтических наречий, которые участвуют в формировании личных характеристик человека как нейтральных, так и экспрессивных [8].

1. Привлекательный – непривлекательный

а) привлекательный

яп. にこにこしている人 (にこにこしているひと) *никонико-ситэйру хито* – улыбчивый человек

яп. サバサバしている人 (サバサバしているひと) *сабасаба-ситэйру хито* – общительный человек

яп. はきはきしている人 (はきはきしているひと) *хакихаки-ситэйру хито* – живой человек

яп. いきいきしている人 (いきいきしているひと) *икиики-ситэйру хито* – бодрый человек

б) непривлекательный

яп. がみがみ言う人 (がみがみいうひと) *гамигами иу хито* – сварливый человек

яп. ぼそぼそ話す人 (ぼそぼそはなすひと) *бособо-со ханасу хито* – человек, который разговаривает шёпотом

яп. くどくど言う人 (くどくどいうひと) *кудокудо иу хито* – назойливый человек

яп. イライラした人 (イライラしたひと) *ираира-сита хито* – нервный человек

яп. おどおどした人 (おどおどしたひと) *одоодо-сита хито* – робкий человек

2. Счастливый – несчастливый

а) счастливый

яп. わくわくしている人 (わくわくしているひと) *вакуваку-ситэйру хито* – восторженный человек

яп. にこにこ仕事をしている人 (にこにこしごとをしているひと) *никонико сигото-о ситэйру хито* – человек, работающий с улыбкой

яп. うきうきしている人 (うきうきしているひと) *укиуки ситэйру хито* – весёлый человек

яп. のびのびそだった人 (のびのびそだったひと) *нобиноби содатта хито* – человек, чувствующий себя свободно

б) несчастливый

яп. イライラしている人 (イライラしているひと) *ираира-ситэйру хито* – раздражённый человек

яп. へとへとの人 (へとへとのひと) *хэтохэто-но хито* – уставший человек

яп. しぶしぶ仕事をしている人 (しぶしぶしごとをしているひと) *сибусибу сигото-о ситэйру хито* – нехотя работающий человек

яп. びくびくしている人 (びくびくしているひと) *бикубику ситэйру хито* – дрожащий от страха человек

яп. オロオロしている人 (オロオロしているひと) *орооро-ситэйру хито* – суевликий человек

3. Умный – неумный

а) умный

яп. はきはきした人 (はきはきしたひと) *хакихаки-сита хито* – сообразительный человек

яп. 質問にすらすら答える人 (しつもんにすらすらこたえるひと) *сицумон-ни сурасура котэару хито* – человек, отвечающий без запинки

яп. もくもくと本を読んでいる人 (もくもくとほんをよんでいるひと) *мокумоку-то хон-о ёндэ-иру хито* – молча читающий человек

б) неумный

яп. でれでれした人 (でれでれしたひと) *дэрэдэрэ сита хито* – неопрятный человек

яп. ぼそぼそ話す人 (ぼそぼそはなすひと) *бособо-со ханасу хито* – зажатый человек

4. С хорошим здоровьем – с плохим здоровьем

а) с хорошим здоровьем

яп. もりもり食べる人 (もりもりたべるひと) *моримори табэру хито* – человек с хорошим аппетитом

яп. すたすた歩いている人 (すたすたあるいているひと) *сутасута аруйтэ-иру хито* – человек с энергичной походкой

яп. ぴんぴんしている人 (ぴんぴんしているひと) *пинпин-ситэйру хито* – человек с цветущим здоровьем

яп. ぐうぐう眠っている人 (ぐうぐうねむっているひと) *гу: гу: нэмуттэ-иру хито* – человек, спящий здоровым сном

б) с плохим здоровьем

яп. よたよた歩いている人 (よたよたあるいているひと) ётаёта аруйтэ-иру хито – человек с ковляющей походкой

яп. よれよれの人 (よれよれのひと) ёрэёрэ-но хито – изношенный человек

яп. 疲れてふらふらする人 (つかれてふらふらするひと) цукарэтэ фурафура суру хито – человек, шатающийся от усталости [8].

Итак, японская оноματοпоэтическая лексика часто используется для образной и выразительной характеристики человека. К тому же, она всегда предназначается для «оживления представлений, вызванных окружающими словами, путём привнесения в состав переживаний слушающего некоторых тонов, гармонирующих с наметившимся уже языковым представлением» [5, с. 304]. Есть основания предполагать, что эти тоны могут оказаться присоединимыми к совершенно различным представлениям. Отсюда вытекает и широкая функция одного и того же «языкового жеста», например, (яп. てくてこ *текоतेко* – о неуклюжей походке ребёнка и о течении ручья) [5, с. 305].

Литература

1. Колпакчи Е.М. Строй японского языка. // Научно-исследовательский институт языкознания Ленинградского института истории, философии, лингвистики и литературы (ЛИФЛИ). – Ленинград, 1936. 38 с.
2. Конрад Н.И. Синтаксис японского национального литературного языка. – М.: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР, 1937. 375 с
3. Поливанов Е.Д. Введение в языкознание для востоковедных вузов. – Л., 1928. – VI, 220 с.; Перепечатано в книге: Поливанов Е.Д. Труды по восточному и общему языкознанию. – М., 1991. 624 с.
4. Поливанов Е.Д. Музыкальное ударение в говоре Токио // Известия Императорской Академии наук. Сер. VI. Т. IX. No 15. Пг., 1915. С. 1617–1638.
5. Поливанов Е.Д. По поводу «звуковых жестов» японского языка // Статьи по общему языкознанию. – М., 1968. С. 295–306
6. Реформатский А.А. Введение в языковедение/ Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1999. 536 с.

7. 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.

8. Фролова О.П. Оноματοпоэтические слова в современном японском языке. / Методические рекомендации. – Новосибирск НГУ, 1996. 32 с.

JAPANESE ONOMATOPOEIA IN DESCRIBING PEOPLE

Rozova O.A.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)

Japanese onomatopoeia is no doubt the hardest skill ever among others to be mastered. Such words can be found in written as well as spoken language. These unique expressions are not only imitative of sounds, as in Indo-European languages, but cover a much wider range of meanings.

Japanese reduplication is a morphological process where a part of a word, or the entire word, is repeated in order to achieve a new meaning or grammatical effect. It can occur across all word classes. In onomatopoeic words it is quite often a double two-syllable combination, in which each syllable consists of a consonant and a vowel: (わくわく *wakuwaku* – ‘to be excited’, すたすた *sutasuta* – ‘quickly’). In Japanese grammar, sound-symbolic words primarily function as adverbs.

As speaking is considered as one of the most difficult skills to develop, for many language learners acquiring a native-like competence in using various Japanese onomatopoeic words causes additional difficulties and seems almost unattainable.

Keywords: onomatopoeia, the Japanese language, onomatopoeic words, reduplication.

References

1. 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.
2. Konrad N.I. Syntax of the Japanese national literary language. – M., 1937. 375 p.
3. Polivanov E.D. Introduction to linguistics for Oriental universities. – L., 1928. – VI, 220 p.; Reprinted in the book: Polivanov E.D. Works on Oriental and General Linguistics. – M., 1991. 624 p.
4. Polivanov E.D. Musical accent in the Tokyo dialect // Proceedings of the Imperial Academy of Sciences. Ser. VI. Vol. IX. No. 15. Pg., 1915. pp. 1617–1638.
5. Polivanov E.D. About the «sound gestures» of the Japanese language // Articles on general linguistics. – M., 1968. pp. 295–306
6. Reformatskij A.A. Introduction to Linguistics/ Edited by V.A. Vinogradov. – M.: Aspekt Press Publ, 1999. 536 p.
7. 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. – M.: Publishing House “Vysshaya Shkola”, 1971. 260 p.
8. Frolova O.P. Onomatopoeic words in modern Japanese. / Methodological recommendations. – Novosibirsk, Novosibirsk State University, 1996. 32 p.

Лингвопрагматические аспекты экспликации духовной радости в православном литургическом дискурсе (на материале пасхального канона)

Сабурова Наталья Анатольевна,

доцент, кандидат филологических наук, Высшая школа международных исследований и дипломатии, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: nsaburova@mail.ru

Исследование проведено на материале Пасхального Канона. Цель работы – выявить лингвопрагматические аспекты средств выражения духовной радости в православном богослужении, указать смысловые и экспрессивные их оттенки. Научная новизна заключается в интерпретации эмотивных средств в смысловом пространстве религиозного дискурса. Лексическими операторами порождения эмотивного смысла радости, формирующими приподнятую тональность, являются положительно-оценочные лексемы объединенные смыслом 'радость, удовольствие, приподнятое расположение духа'. Интенсификаторами эмоциональной выразительности речевого действия служат эпитеты, лексический повтор, синонимы-эмотивы в функции однородных членов предложения. Песнопения Канона, выражающие торжество, веселье и ликование, представляют собой экспрессивные речевые акты. Речевые акты призывного полиадресного характера, относящиеся к адресивам и формирующиеся диалогическими речевыми средствами, проявляют соборное переживание духовной радости.

Ключевые слова: литургический дискурс, эмоция радости, эмотив.

Целью одного из современных направлений развития лингвистики – эмотиологии, является изучение языковой репрезентации эмоциональных состояний и эмоций. Эмоция – форма отражения мира в сознании человека, переживание, «испытываемое человеком в конкретный момент определенной ситуации» [1, с. 100]. Как сложный феномен, эмоции подвергаются многоаспектному изучению. Существует множество классификаций эмоций, они разграничиваются с точки зрения полярности (положительные и отрицательные), влияния на поведение и деятельность (стенические и астенические), с точки зрения интенсивности проявления (слабые, умеренные, сильные переживания), качества (радость, гнев, печаль), характеризуют их также по степени осознанности, источнику появления и по другим критериям.

Как и все, что познано и осознано человеком, эмоции находят отражение в языке. Существуют различные подходы к изучению эмоций: психолингвистический (Л.Г. Бабенко, В.П. Белянин, Ю.А. Сорокин, В.А. Пищальникова), лексико-семантический (А. Вежбицкая, Ю.Д. Апресян, В.И. Шаховский), Н.Д. Арутюнова), лингвокогнитивный (Е.С. Кубрякова, С.Л. Фесенко), лингвокультурологический (В.Н. Телия, М.Л. Ковшова, Н.А. Красавский и др.) [см. обзор, к примеру в 2]. Эмоциональность в языковом преломлении рассматривается в лингвистике как эмотивность – «имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики» [1, с. 24].

Лексическими средствами реализации категории эмотивности (называемыми, выражающими и описываемыми чувства и эмоции) служат лексемы, в которых эмоциональность присуща самому слову, его семантике [3] или отражена в статусе созначения или коннотации [4]. В качестве объектов выражения эмоций рассматриваются также просодические средства (интонационное и тембровое оформление эмоционально заряженных высказываний), словообразовательные элементы и экспрессивные речевые акты, в которых выявляется эмоциогенный потенциал их компонентов.

Существует десять фундаментальных эмоций: удивление, гнев, радость, презрение, интерес, страх, горе-страдание, стыд, отвращение и вина [5, с. 52]. Изучению одной из базовых эмоций – эмоции радости посвящено наше исследование. По данным этимологии, внутренняя форма концепта радость такова: «Ощущение внутреннего комфорта, удовольствия бытия, возникшее в от-

вет на осознание (или просто ощущение гармонии меня со средой, “заботы” кого-то обо мне, и сопровождающееся моей готовностью проявить такую же заботу в отношении к другому» [6, с. 453]. Семантическая идея радости – «чувство большого удовольствия и душевного удовлетворения», прототип: «чувство большого удовольствия и душевного удовлетворения, наслаждения, обусловленное достигнутым успехом, сопрягаемое обычно с любовью, восторгом, вдохновением и др. положительными эмоциями, проявляемое внешне в улыбке, смехе, активной жестикуляции, эмоциональной восторженной интонации, в экспрессивных восклицаниях» [7, с. 257].

Несмотря на то, что положительные эмоции не раз становились объектом исследования в лингвистических штудиях [см., к примеру, 8,9,10,11,12], изучение эмоций на материале литургических текстов до сих пор не становились объектом рассмотрения. Между тем, принимая во внимание идею о том, что существует много различных вариаций положительных эмоций в зависимости от источника их возникновения и событийной составляющей в их происхождении, требуется исчисление и описание средств проявления эмоции радости в различных типах дискурса. В том, что данное исследование вносит вклад в описание эмоций в разных типах дискурса и способствует комплексному представлению средств выражения эмоциональности как способа отражения мира, видится актуальность исследования.

Объект исследования – средства экспликации духовной радости в православном литургическом дискурсе. Духовная радость – одно из значимых чувств православного христианина. Одна из библейских заповедей гласит: «Всегда радуйтесь» (1Фес. 5:16; Послание апостола Павла к Филиппийцам 4:4) «Радуйтесь всегда в Господе; и еще говорю: радуйтесь» (Фил. 4:4). «Воссоединение отпавшего человечества с Богом мыслится в категориях обретения вечной радости, о чем предсказывали еще ветхозаветные пророки: «И возвратятся избавленные Господом, придут на Сион с радостным восклицанием; и радость вечная будет над головою их; они найдут радость и веселье» (Ис. 35:10) [13]. Апостол Павел определяет Царствие Божие как «радость во Святом Духе» (Рим. 14:17), поэтому «истинная радость доступна для человечества только во Христе и через Христа, благодаря Его воплощению, смерти, воскресению и вознесению» [13]. Именно этой идеей проникнуты многие песнопения православного богослужения.

Цель исследования – выявить лингвопрагматические аспекты средств выражения радости в богослужении, указав смысловые и экспрессивные их оттенки, формирующие эмоциогенный потенциал праздничных песнопений.

В работе использованы метод сплошной выборки, научного наблюдения, анализа и обобщения научной и богословской литературы, контекстологического анализа, интерпретации, мето-

ды и приемы стилистического и лингвопрагматического анализа. Материалом стали песнопения Пасхального Канона прп. Иоанна Дамаскина как одного из жанров церковных песнопений, относящихся к литургическому дискурсу.

Событие, которое вызывает особую радость христианина – Пасха, главный переходящий праздник, посвященный воскресению Иисуса Христа. «Праздник Воскресения Христова, радостнейший и торжественнейший из всех христианских праздников, отличается столь же превосходным богослужением», – отмечает профессор Е.И. Ловягин [14]. Пасха входит в систему подвижных, переходящих праздников и является центром всего православного года (который начинается первого (14-го по старому стилю) сентября, когда празднуется церковное новолетие). Все исполняемые в храме песнопения этого праздника (начиная с крестного хода с пением воскресной стихир 6-го гласа *Воскресение Твое, Христе Спасе*) проникнуты радостью. Центральное место в пасхальной заутрене, которая провозглашает Воскресение Иисуса Христа как «праздников праздник и торжество из торжеств», занимает написанный прп. Иоанном Дамаскиным, церковным гимнографом VIII века, Канон Пасхи (КП) (включенный в богослужебную книгу – Триодь Цветную [15]). Этот канон считается лучшим каноном православного богослужения, по верной оценке схимонахини Игнатии, он переносит сквозь века «радость и истину Светлого Христова Воскресения» [16], клиру «назначается максимально праздничное и вдохновенное исполнение этого текста» [17].

Значительная часть тропарей, кондаков и припевов канона представляет собой экспрессивные речевые акты (РА), интенцией которых является выражение чувства и отношения [18]. Экспрессивные РА песнопений Канона выражают бурную радость, торжество, веселье и ликование.

Основанием для коммуникативных актов выражения радости, в изобилии пронизывающих канон, является пропозиция, включающая положительно оцениваемое, важное для всего христианского мира событие – Воскресение Иисуса Христа: *Христос бо воста, / веселие вечное* (КП, песнь 1, тр.). Триодь Цветная прославляет подвиг Иисуса Христа, благодаря которому мы *смерти празднуем умерщвление, / адово разрушение, / иного жития вечного начало* (КП, тр. 2). Богослужебные тексты возвращают нас к событиям Ветхого Завета, к истории падения Адама, и словами песнопений запечатлевают искупление Адамова прегрешения, отмечая, что своим воскресением Господь Иисус Христос явил источник нетленной жизни для всех, верующих в него: *тленное же Твое на нетление преложил еси, / и нетленная жизни показал еси источник Воскресением* (Триодь Постная. Святая и Великая суббота. Утренняя. Песнь 6, тр. 2). В Каноне Пасхи указываются события, предшествующие воскресению: *Снизшел еси в преисподняя земли, / и сокрушил еси верей вечныя, / содержащая связанныя, Христэ, /*

и триднёвен... воскресл еси от гроба (КП, песнь 6, ирмос). Христос – сама жизнь. Вкусив смерти, Он освободил от нее людей; смертью и Воскресением Христа сломлена неизбежность умерщвления. Об этом гласит Тропарь Пасхи: *Христос воскресе из мертвых, / смертию смерть поправ / И сущим во гробех живот даровав*. В кондаке песни 5 Канона указаны события, вследствие которых Господь Иисус Христос провозглашается победителем: *... адову разрушил еси силу, / и воскресл еси, яко победитель* (КП, песнь 5, кондак). Тропарь Пасхи в речевой структуре всего Канона является одним из главных элементов, а потому повторяется вновь и вновь во время исполнения Канона, он представляет собой короткое песнопение, по коммуникативно-прагматической принадлежности относящееся к констативам, как бы соединяющим прошлое и будущее, которое утверждает само знаменательное для всех христиан событие и его плоды для каждого верующего в Иисуса Христа. Особой концентрации исполнение этих песнопений, наполненных радостью и ликованием, достигает в последней части Божественной литургии, когда практически «вместо всех обычных текстов поется *Христос воскресе*, где трижды, где единожды» [17].

Значительная часть тропарей канона имеет призывный полиадресный характер, являясь средствами реализации категории диалогичности: автор, используя множество обращений, как бы называет тех, кто разделяет светлые чувства, связанные с переживанием события Воскресения. Песнопевец стремится к тому, чтобы, по словам схимонахини Игнатии, «мы могли восчувствовать радость всего мира, видимого и невидимого, отозвавшегося на величайшее чудо нашей веры – преславное Воскресение Христово» [16]. В качестве субъектов, испытывающих эмоциональное состояние радости, называются (безусловно, как результаты метонимического переноса «часть-целое», «пространство и элементы, его наполняющие») небеса и земля, мир видимый и невидимый: *Небеса убо достойно да веселятся, / земля же да радуется, / да празднует же мир, / видимый же весь и невидимый: / Небеса достойно да веселятся, земля да радуется, и да празднует весь мир, видимый и невидимый* (КП, песнь 1, припев). Встреча воскресшего Христа объединяет в едином торжественно-праздничном ликовании паству и Небесные полки ангелов. Для того чтобы показать полноту охвата радостью и ликованием всего мира, автор использует антонимические пары, представляющие типичные духовные оппозиции: небеса / земля, видимый (мир) / невидимый (мир). Обозначение наполненности радостью мира здесь имеет прецедентный характер, автор применяет аллюзию к словам Псалтыри: *Да веселятся небеса и да торжествует земля; да шумит море и что наполняет его; да радуется поле и все, что на нем, и да ликуют все деревья дубравные пред лицом Господа* (Пс. 95:11–12). Гимнограф для воссоздания полноты субъектов, испытывающих радость,

называет также и преисподнюю, умерших, призывая: *да празднует же вся тварь восстание Христа* (КП, песнь 3, тр. 1). Видя воссиявший из гроба Свет Христов, заключенные в темницах Ада идут к Свету радостными стопами: *Безмерное Твое благоутробие, / адовыми узами содержи мии зряще, / к свету идя ху, Христэ, / веселыми ногами, / Пасху хваляще вечную* (КП, песнь 5 тр. 1). Иоанн Дамаскин «то обращается к живущим на земле, возвещая им великую радость Праздника, то к заключенным... узникам ада... то к небу и небожителям, призывая их к священному веселию при виде славы общего всех Господа – Победителя ада и смерти», – дает комментарий профессор Е.И. Ловягин [14]. В подобных референциях стирается категория одушевленности/неодушевленности, все превращается в единый организм, способный чувствовать, испытывать сильные высокие эмоции. С целью заражения радостным чувством всех присутствующих на богослужении, используются глубоко продуманные риторические и стилистические приемы, тропы, оценочные, стилистически окрашенные лексемы, лексемы, передающие эмоциональное состояние. Все эти средства нацелены на осуществление экспрессивного воздействия, на создание эмоционально-возвышенной, духовно-наполненной тональности песнопений. Такую тональность формирует и припев, вводящий прецедентное евангельское обращение к Богородице: *Ангел вопияше Благодатней: / Чистая Дево, радуйся! / И паки реку: радуйся! / Твой Сын воскресе / триднёвен от гроба, / и мертвья воздвигнувший, / людие, веселитесь*. Повтор слова «Радуйся», обращенный к Богородице, служит средством реализации категории ретроспекции, которое как бы соединяет события священной истории: Благовещение и Воскресение.

Автор канона, инок, научившийся «путем долгих и разнообразных испытаний очищать внутреннее око души своей» [16], обращается к участникам богослужения с наставлением: очистить чувства, тем самым изменить обычное мировосприятие, чтобы постараться увидеть Христа, «сияющего неприступным светом» (КП, песнь 1, тр.1) и услышать от него: «Радуйтесь», подобно тому, что слышали от воскресшего Христа жены-мироносицы, первыми увидевшие Его. В Каноне автор, используя антитезу, дает ясное указание, что истинную радость могут испытать именно те, кто очистил свою душу покаянием и в своем духовном делании стремится к праведной жизни: *Тако да погибнут грешницы от Лица Божия, / а праведницы да возвеселятся* (КП, песнь 3). Песнопевец путем того же стилистического приема антитезы призывает ощутить полноту и других чувств – испытать питье *новое* (КП, песнь 3, ирмос), исходящее от источника нетления – гроба Христа в противопоставление воде от камня бесплодного, которой напоил свой народ Моисей (Исх: 17:6).

Интенция призыва реализована в виде директивных речевых актов, относящихся к группе адвисивов – РА предложения, приглашения. К чему

призывает гимнограф в тропарях Канона? Святой песнописец, обращаясь к многим адресатам своих воззваний, побуждает их не только к ментальным (к осознанию важности события Воскресения Христа для каждого человека): *Пасха! Господня Пасха!* (КП, песнь 1, ирмос), *Сей святы́й день ... пра́здников пра́здник / и торже́ство есть торже́ств* (КП, песнь 8, ирмос), но и к эмоциональным – к испытанию чувства радости, веселья, ликования (*весели́мся Божество́нне, / я́ко воскресе́ Христо́с* (КП, песнь 4, тр. 3), *утвержде́ние наде́жди иму́ще, радуе́мся* (КП, песнь 9, тр.1) и даже к физическим действиям (*у́зрим / непристу́пным све́том / Воскресе́ния, Христа́ блиста́ющая, / и раду́йтесь, реку́ща, / я́сно да услы́шим* (КП, песнь 1, тр.1), *вместо ми́ра песнь принесём Влады́це* (КП, песнь 5, ирмос), *Приидите, пи́во пиём но́вое* (КП, песнь 3, ирмос; Катавасия). Такая речевая организация Канона дает основания профессору Е.И. Ловягину назвать его «полным чувствованиями» [14].

Величию события Воскресения Христа соответствует обилие установлений Церкви, нацеленных на достойную подготовку к празднику. Пасхе предшествует сорокадневный пост, предусматривающий пищевые ограничения, усиленную молитву и сугубое покаяние. На страстной седмице накануне праздника Воскресения во время церковных служб вспоминаются крестные страдания Иисуса Христа, его смерть и погребение, в канун праздника установлен особый день – Сочельник, во время которого устав Церкви предусматривает строгий пост. Кульминацией праздника является Божественная литургия Светлого Христова Воскресения, за которой все верующие стараются причаститься Святых Христовых Таин. В этом таинстве нам дается прозревать смысл событий священной истории и в то же время смысл событий нашей собственной жизни. В самый день праздника песнопения призывают испытать радость и веселье: *Сей день, е́гоже сотвори́ Госпо́дь, / возра́дуемся и возвесели́мся в о́нь. / Это́ день, кото́рый сотвори́ Госпо́дь, / возра́дуемся и возвесели́мся в о́ный!* (Триодь Цветная, Тропарь, 4-й стих). Созданию праздничного, радостного настроения способствуют и убранство храма, и облачение пастырей в красные одежды, и проникнутые восторгом и ликованием литургические песнопения. Церковный устав предписывает физическое проявление всеобщей радости через троекратное лобызание, которое является маркером соединения внутренних и внешних переживаний эмоций, вместо приветствия употребляется формула: *Христос Воскресе – Воистину Воскресе* (которая произносится раз за разом и во время праздничного богослужения). Значимость Святого Дня в песнопениях подчеркивается целым рядом эпитетов (*желанный, святой (день), первый из суббот, царственный и главный*) и средств в суперлативной функции (*праздников праздник и торжество из торжеств*), призванных указать на уникальность Святого дня Пасхи Христовой: *Сей нарече́нный и святы́й день, / Еди́н суббо́т Царь и Госпо́дь, / пра́здников пра́здник / и тор-*

же́ство есть торже́ств, / во́ньже благослови́м Христа́ во ве́ки (КП, песнь 8, ирмос).

Виновника торжества – Святого Господа Иисуса – в соответствии с догматами христианства, освященными богословской традицией, гимнограф называет, используя следующие характеризующие и образные средства: *Еди́ный благословенный, Спаситель, Сын Бога, спасающего род человеческий, всемогущий, всеильный, Бессмертный, победитель, Царь мира и Спаситель душ наших, Агнец непорочный, непрichастный скверне, Агнец Божий, подьёмлющий грех мира, наша Пасха, новая Пасха, Бог истинный, совершенный, Христос Жизнодавец (Христос – жизни Податель), жертва живая*. Символическое обозначение Иисуса Христа – однолетний Агнец – традиционный христианский образ, который воплощает ветхозаветные прообразовательные параллели (*Я́ко еди́ноле́тний а́гнец, / благослове́нный нам вене́ц Христо́с, / во́лею за всех заклан бы́сть, / Па́сха чисти́тельная* (КП, песнь 4, тр. 2). Ветхозаветный пасхальный агнец – прообраз Новозаветного Агнца, Христа (1Пет. 1:18–19): «как посредством крови пасхального агнца евреи спаслись от поражающего действия ангела-губителя (Исх. 12:23), так и Кровью Мессии мы спасены (1Пет. 1:18–19); как ветхозаветная пасхальная жертва способствовала освобождению евреев от пленения и рабства фараону (Исх. 12:1–33), так и Крестная Жертва Новозаветного Агнца способствовала освобождению человека от рабства демонам, от плена греха» [19]. Используя данные номинации, принадлежащие к тематической группе «православная сакрально-богослужебная лексика», святой песнотворец призывает участников богослужения испытать в Святой День Воскресения особое отношение к виновнику торжества – воскресшему Иисусу Христу: благоговение, трепет, превозношение, восхищение, благодарность и надежду.

Образ дверей и границ, которые чудесным и необъяснимым образом доступны для пресечения Христом – важное художественное средство, приближающее к познанию необъяснимого: *Сохраня́в це́ла зна́мения, Христе́, / воскресе́л еси́ от гроба́, / ключи́ Де́вы не вреди́вый в рождестве́ Твоём, / и отве́рзл еси́ нам райския́ двéри* (КП, песнь 6, тр.1). Риторический парадокс на основе образа дверей позволяет соединить несоединимое, характеризуя антиномичную сущность Богочеловека. Искусным сплетением ретроспективных и проспективных средств в трех строках тропаря соединены события прошлого – Рождества Христова, Воскресения и будущего – возможность для каждого христианина обретения Царствия Небесного.

В качестве синтаксических маркеров выражения эмоции радости используются восклицательные предложения: *Воскресения́ день! Просия́ем люди́! / Пасха! Господня Пасха!* (КП, песнь 1, ирмос); *Па́сха, Госпо́дня Па́сха, / от сме́рти бо к жизни, / и от земли́ к небеси́, / Христо́с Бог нас преведе́* (КП, песнь 1, ирмос). В этих словах актуализиру-

ется этимология слова *Пасха*, которое в буквальном переводе с еврейского языка (*пэсах*) имеет одно из значений – ‘переход’, при этом песнописец применяет метафору пути, активно реализуемую в текстах религиозного и нравственно-духовного содержания.

Гимнограф обращается в людям Ветхого Завета, прообразовавшим Христа и Его спасительную Жертву: упоминаются богоотец Давид, который в восторге скачет перед сенным (подобным тени) ковчегом (КП, песнь 4, тр.3) пророки – Богословесный Аввакум и Иона (КП, песнь 6, ирмос). Ретроспективные средства позволяют описать всю полноту пропозиции, которая представляет событие Воскресения, провозвестниками которого были многие пророчества Ветхого Завета, сбывшимся. Исполнение прообразований дает основание песнописцу призывать православных к священному веселию: *...людие же Божии святии, / образóв сбытíе зряще, / весели́мся Божественне, / яко воскресе Христос, / яко Всесилен* (КП, песнь 4, тр.3). В тексте Канона звучат и новозаветные параллели (аллюзия на жен-мироносиц, принесших рано утром миро во гроб Христа): *Утренюем утреннюю глубокоу, / и вместо мира песнь принесем Владыце* (КП, песнь 5, ирмос). Песнь здесь воспринимается как свидетельство ликования. Автор упоминает и евангельскую притчу о десяти девах, которые со светильниками вышли навстречу жениху (Мф. 25:1) *Приступим священости, / исходящу Христу из гроба, яко жениху, / и спразднуем любопразднственными чинми / Пасху Божию* (КП, песнь 5, тр.2). Скрытое уподобление адресатов песнопений библейским персонажам выполняет функцию хронотопического соединения: давнопрошедшие события становятся важными и значимыми для каждого участника богослужения.

В богословской литературе упоминаются два катафатических имени Божиих, встречающихся в Священном Писании, – Святость и Свет и говорится о том, что Божественная Святость проявляется в мире как Божественный Свет. В песнопениях канона Свет Христов, сияние – частый образ: *Яко войстинну священная, / и всепразднственная сия спасительная ночь, / и светозарная, / светоносного дне, / востания сущи провозвестница, / в нейже безлётный Свет из гроба плóтски всем возсия* (КП, песнь 7, тр.3). Образ города, пронизанного светом славы Господа нашего Иисуса Христа, используется песнописцем в ирмосе заключительной, 9-й песни для изображения Нового Иерусалима (образа из Откровения): *Светися, светися, / нóвый Иерусалиме, / слава бо Господня / на тебе возсия* (КП, песнь 9, ирмос). Этой фразой Иоанн Дамаскин прямо цитирует пророка Исайю, который провозвестил славу Христа: *Восстань, светись, [Иерусалим], ибо пришел свет твой, и слава Господня возшла над тобою* (Ис. 60:1). В конце Канона автор обращается также и к другому городу – к Сиону (олицетворяющему Соборную христианскую Церковь [20, с. 56]: *Ликуй ныне / и веселися, Сионе* (КП, песнь 9, ирмос). Радость – то чувство, ко-

торым окрашены воспоминания о великом событии священной истории и вместе с тем, чувство, которое распространяется далеко вперед, в век грядущий: источником радости является надежда и вера в то, что Иисус Христос будет с теми, кто верует в него, до окончания века: *О, Божественнаго, о любезнаго, / о сладчайшаго Твоего гласа! / С нами бо неложно / обещался еси быти, / до окончания века, Христэ. / Егоже, вернии, / утверждение надежды имуще, радуемся* (КП, песнь 9, тр.1) Автор песнопений в заключительных тропарях канона прибегает экспрессивным возможностям фонетического оформления речи, – к эмоциональной вокализации, передающейся при помощи эмоционального дескриптора – междометия: *О, Пасха велія и священнейшая, Христэ! / О мудросте, и Слове Божий, и сило!* (КП, песнь 9, тр.2). Но междометие выполняет здесь и символическую функцию. По-гречески восклицание *О!* изображается омегой (Ω) – заключительной буквой греческого алфавита. Как отмечает схимонахиня Игнатия, «омега знаменует одновременно и восклицание, восторг Преподобного песнописца, и окончание, предел его канона. Таинственно это восклицание; оно означает и Христа, Который есть Альфа и Омега нашей жизни» [16].

Итак, основными лексическими средствами порождения эмотивного смысла радости в песнопениях Канона Пасхи являются положительно-оценочные лексемы разных лексико-грамматических классов, объединенные смыслом ‘радость, удовольствие, приподнятое расположение духа’ – глаголы и глагольные формы (*возрадуемся/(воз)веселимся/(воз)веселятся/радуются /отпразднуем/ликуй/веселися/радостнопразднующими*), прилагательные (*радостный*), существительные (*ликование/радость/восторг/веселие*). Интенсификаторами эмоциональной выразительности речевого действия служат эпитеты *священное (веселие), Божественно (веселимся Божественне)*, повторы, в том числе повтор слова *праздник*, которое семантически сопрягается с эмотивами радости (*спразднуем любопразднственными чинми; праздников праздник / и торжество есть торжеств*), синонимы-эмотивы в функции однородных членов предложения (*возрадуемся и возвеселимся в онь*), словообразовательные морфемы (*всепразднственная ночь*). Указанные средства относятся к возвышенной лексике и формируют приподнятую тональность. Анализ подтвердил, что в литургическом тексте ключевыми словами, выражающими эмоцию духовной радости, являются лексемы *радость* и *веселье* и производные от них, в отличие от лексемы *счастье*: в текстах ирмосов, припевов и тропарей слово *счастье* не встречается.

Значительная часть песнопений канона, выражающих торжество, веселье и ликование, представляет собой экспрессивные речевые акты, пропозицию которых составляет положительно оцениваемое событие – Воскресение Иисуса Христа, которым победитель смерти явил источ-

ник нетленной жизни для всех, верующих в него. Для приближения к познанию необъяснимого песнопиец использует ретроспективные и проспективные средства, образы чудесного пересечения дверей и границ, образ пронизанного светом Иерусалима и Сиона, выполняющих символические функции. Для христианского православного самосознания важно соборное переживание духовной радости. Эта идея выражена в текстах духовных песнопений в том, что автор описывает полноту радости всего мира, видимого и невидимого, используя типичные духовные оппозиции, а также речевые акты призывного полиадресного характера, относящиеся к адвисивам и формирующиеся диалогическими речевыми средствами. Автор побуждает адресатов к ментальным, эмоциональным и физическим действиям с тем, чтобы они ощутили полноту чувств, приближающих их к виновнику торжества – Иисусу Христу. Гимнограф обращается к прообразовательным ветхозаветным параллелям, утверждая исполнение прообразований как источник радости. Ветхозаветные и новозаветные аллюзии вводят участников богослужения в текстологическое пространство Священного Писания, актуализируя богооткровенные истины, формирующие духовно-возвышенный настрой и выполняют функцию хронотопического сближения.

Стилистически окрашенные лексемы, повторы, риторические обращения, восклицательные синтаксические конструкции, эмоционально окрашенное междометие (выполняющее символическую функцию) нацелены на осуществление экспрессивного воздействия, на создание эмоционально-возвышенной, духовно-наполненной тональности песнопений. Номинации Иисуса Христа как победителя смерти отражают богословские истины, лежащие в основе вероучения и выполняют функцию ретроспективных и проспективных средств, соединяя события Священной истории и утверждая веру в то, Христос будет с теми, кто верует в него, до скончания века. Эмоция духовной радости тесно связана с универсальной категорией времени. В песнопениях Канона запечатлено многоплановое переживание радости, связанной с осуществившимися ветхозаветными прообразованиями, и радости, обращенной в вечность, источником которой является воссоединение отпавшего человечества с Богом.

Литература

1. Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В.И. Шаховский. – М.: Либроком, 2012. – 208 с.
2. Янь К. Анализ лексических средств выражения эмоций в современном русском языке и в художественных текстах И.А. Бунина (радость, удивление, страх): диссертация ... канд. филол.н.: 10.02.01. – Москва, 2018. – 351 с.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Яз. рус. культуры, 1998. – 895 с.

4. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л.Г. Бабенко. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 182 с.
5. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард, пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
6. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с.
7. Большой толковый словарь синонимов русской речи. – М.: АСТ-Пресс, 2008. – 784 с.
8. Косицына, И.Б. Лексико-семантическое поле «положительные эмоции» в английском языке: текстоцентрический подход: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – М., 2004. – 17 с.
9. Чалагаева В.В. Эмотивные единицы микрополя «радость» в англо- и русскоязычной газетной хронике // Слово в лексической системе и дискурсе. – Минск, МГЛУ. – С. 87–90
10. Чжан Цуйцуй Единицы семантического поля «радость» как доминанты художественного текста // Мир науки, культуры, образования. – № 6 (97) 2022. – С. 447–450
11. Щербакова И. В., Морозов Н.А. Репрезентация эмоций радости и удовольствия персонажа-женщины на материале художественных произведений Kerstin Gier «FÜR JEDE LÖSUNG EIN PROBLEM», «RUBINROT», «SAPHIRBLAU», «SMARAGDGRÜN» // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 2(35) – С. 299–302
12. Коростова С.В. Концепты РАДОСТЬ и СТРАДАНИЕ в русской лингвокультуре // Известия Южного федерального университета. Филологические науки, (4). – С. 88–96
13. Юрий Максимов «Всегда радуйтесь» (1Фес. 5:16) О христианском понимании радости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: / https://azbyka.ru/vsegda-radujtes-1fes-516-oxristianskom-ponimanii-radosti#_ftn1 (дата обращения: 8.01.2023)
14. Богослужебные каноны на греческом, славянском и русском языках, переведенные на русский язык ординарным профессором Санкт-Петербургской духовной академии Евграфом Ловягиным. – 3-е изд. – Санкт-Петербург: Синод. тип., 1875. – 242 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/oteknik/Evgraf_Lovyagin/bogoslužebnye-kanony-na-grecheskom-slavjanskom-i-russkom-jazykah/6 (дата обращения: 23.04.2020)
15. Триодъ Цветная (в русском переводе и на церковнославянском языке гражданским шрифтом) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/bogosluženie/triod_tsvetnaya/ (дата обращения: 25.03.2023)
16. Схимонахиня Игнатия (Пузик, Петровская). Церковные песнотворцы / схимонахиня Игнатия (Пузик). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/oteknik/Ignatiya_Puzik/tserkovnye-pesnotvortsy (дата обращения: 29.01.2020)

17. Красовицкая: М.С. Литургика: курс лекций. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2014. – 227 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Pravoslavnoe_Bogosluzhenie/liturgika-krasovitskaja/ (дата обращения: 11.02.2023)
18. Остин Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М., 1986. – С. 22–129
19. Вопросы о Пасхе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/paskha#vopros-2> (дата обращения 2.03.2023)
20. Словарь переносных, образных и символических употреблений слов в Псалтири. – Нижний Новгород: Христианская библиотека, 2012. – 560 с.
4. Babenko L.G. Lexical means of denoting emotions in Russian / L.G. Babenko. – Sverdlovsk: Ural Publishing House. un-ta, 1989. –182 p.
5. Izard K.E. Psychology of emotions / K.E. Izard. per. from English. – St. Petersburg: Peter, 1999. – 464 p.
6. Stepanov Yu.S. Constants: Dictionary of Russian Culture. – М.: Academic Project, 2004. – 992 p.
7. Big explanatory dictionary of synonyms of Russian speech. – М.: AST-Press, 2008. – 784 p.
8. Kositsyna, I.B. Lexico-semantic field “positive emotions” in English: text-centric approach: author. dis. ... cand. philol. Sciences: 10.02.04. – М., 2004. – 17 p.
9. Chalagaeva V.V. Emotive units of the microfield “joy” in the English and Russian-language newspaper chronicle // Word in the lexical system and discourse. – Minsk, MSLU. – pp. 87–90
10. Zhang Cuicui Units of the semantic field “joy” as dominants of a literary text // World of science, culture, education. – No. 6 (97) 2022. – P. 447–450
11. Shcherbakova I.V., Morozov N.A. Representation of the Emotions of Joy and Pleasure of a Female Character on the Material of Kerstin Gier’s Artistic Works “FÜR JEDE LÖSUNG EIN PROBLEM”, “RUBINROT”, “SAPHIRBLAU”, “SMARAGD-GRÜN” // Baltic Humanitarian Journal. –2021. – T. 10. – No. 2(35) – S. 299–302
12. Korostova S.V. The concepts of JOY and SUFFERING in Russian linguistic culture // Proceedings of the Southern Federal University. Philological Sciences, (4). – P. 88–96
13. Yuri Maksimov “Always rejoice” (1 Thessalonians 5:16) On the Christian understanding of joy [Electronic resource]. – Access mode: [/https://azbyka.ru/vsegda-radujtes-1fes-516-o-Christiansko-ponimanii-radosti#_ftn1](https://azbyka.ru/vsegda-radujtes-1fes-516-o-Christiansko-ponimanii-radosti#_ftn1) (date of access: 01/08/2023)
14. Liturgical canons in Greek, Slavonic and Russian, translated into Russian by the ordinary professor of the St. Petersburg Theological Academy Evgraf Lovyagin. – 3rd ed. – St. Petersburg: Synod. type., 1875. – 242 p. – [Electronic resource]. – Access mode: https://azbyka.ru/otechnik/Evgraf_Lovyagin/bogosluzhebnye-kanony-na-grechskom-slavjanskom-i-russkom-jazykah/6 (date of access: 04/23/2020)
15. Triode Tsvetnaya (in Russian translation and in Church Slavonic in civil type) [Electronic resource]. – Access mode: https://azbyka.ru/bogosluzhenie/triod_tsvetnaya/ (date of access: 03/25/2023)
16. Schema-nun Ignatia (Puzik, Petrovskaya). Church songwriters / schema nun Ignatia (Puzik). – [Electronic resource]. – Access mode: https://azbyka.ru/otechnik/Ignatiya_Puzik/tserkovnyepesnotvortsy (date of access: 01/29/2020)
17. Krasovitskaya: M.S. Liturgy: a course of lectures. – Moscow: PSTGU Publishing House, 2014. – 227 p. [Electronic resource]. – Access mode: https://azbyka.ru/otechnik/Pravoslavnoe_Bogosluzhenie/liturgika-krasovitskaja/ (date of access: 11.02.2023)
18. Austin J.L. Word as action // New in foreign linguistics. – Issue. 17. – М., 1986. – S. 22–129
19. Questions about Easter [Electronic resource]. – Access mode: <https://azbyka.ru/paskha#vopros-2> (accessed 2.03.2023)
20. Dictionary of figurative, figurative and symbolic uses of words in the Psalter. – Nizhny Novgorod: Christian Library, 2012. – 560 p.

LINGUO-PRAGMATIC ASPECTS OF EXPLICATION OF SPIRITUAL JOY IN ORTHODOX LITURGICAL DISCOURSE (BY THE MATERIAL OF THE EASTER CANON)

Saburova N.A.

Pacific National University

The study was conducted on the material of the Easter Canon. The study aims to identify linguo-pragmatic aspects of the means of expressing spiritual joy in Orthodox worship, indicate their semantic and expressive shades. Scientific novelty lies in the interpretation of emotive means in the semantic space of religious discourse. The lexical operators for generating the emotive meaning of joy, which form an elevated tone, are positive-evaluative lexemes united by the meaning ‘joy, pleasure, high spirits’. Epithets, lexical repetition, synonyms-emotives in the function of homogeneous members of a sentence serve as intensifiers of the emotional expressiveness of a speech action. The chants of the Canon, expressing triumph, joy and jubilation, are expressive speech acts. Speech acts of an invocative polyaddress nature, belonging to advisives and formed by dialogic speech means, manifest a conciliar experience of spiritual joy.

Keywords: liturgical discourse, emotion of joy, emotive means.

References

1. Shakhovsky, V.I. Categorization of emotions in the lexico-semantic system of the language / V.I. Shakhovsky. – М.: Li-brokom, 2012. – 208 p.
2. Yan K. Analysis of lexical means of expressing emotions in modern Russian and in literary texts by I.A. Bunin (joy, surprise, fear): dissertation ... cand. philol. N.: 10.02.01. – Moscow, 2018. – 351 p.
3. Arutyunova N.D. Language and the human world. – М.: Yaz. Russian culture, 1998. – 895 p.

Китайские, английские и русские идиомы-зоонимы: структурно-семантические различия

Соловьева Наталия Анатольевна,

канд. пед. наук, доц. Тихоокеанского государственного университета
E-mail: sologap@mail.ru

В данной статье раскрывается специфика китайских, английских и русских идиом-зоонимов с семантической точки зрения. При изучении национально-культурной составляющей фразеологических единиц с компонентом-зоонимом на материале трех дистантных языков китайского, английского и русского возникает необходимость анализа и типологического описания как общих, так и национально-специфичных закономерностей функционирования зоонимов во фразеологических единицах китайского, английского и русского языков, транслирующих сведения о менталитете нации. На большом количестве примеров идиом-зоонимов сравниваются и подробно анализируются наиболее распространенные животные в трех культурах (китайской, английской и русской). Путем семантического сопоставления идиом-зоонимов установлено, что между китайскими, английскими и русскими идиомами-зоонимами различий гораздо больше, чем сходства, что, в основном, связано с культурными факторами трех дистантных этнических групп, и что, в свою очередь, приводит к проблемам и трудностям восприятия и понимания идиом данного типа.

Ключевые слова: дистантные языки, национально-культурная лексика, идиомы, зоонимы, идиоматические выражения с компонентом-зоонимом.

Национально-культурная специфика языков и универсальные закономерности, проявляющиеся в языках, особенно ярко представлены в их лексическом и фразеологическом фонде. Изучение же лексики, функционирующей во фразеологических единицах, позволяет получить сведения о психологических особенностях нации. Одним из феноменальных явлений в системе лексики языка являются зоонимы – это наименования представителей животного мира, единообразных по своему внешнему виду, в осмыслении которых социум отражает образы, восходящие к древней мифологии, традициям и обычаям носителей языка.

В культурах разных стран существует, пожалуй, больше различий, чем сходств. Эти различия по-разному влияют на государственные языки стран.

Идиомы являются драгоценными языковыми сокровищами, отражающими сущность всего языка, его глубину и неоднородность. И в русском, и в английском, и в китайском языках содержится большое количество идиоматических выражений с компонентом-зоонимом, которые придают языкам большей динамичности и создают яркие образы. Эти три языка имеют много различий в семантике. В связи с этим, начиная с XX века идиомы стали предметом современных междисциплинарных исследований.

Специалисты и ученые различных областей использовали разные методы для изучения русских, английских, русско-китайских и англо-китайских идиом. Чтобы максимально точно и корректно передать культурную информацию, содержащуюся в исходном языке, в процессе перевода необходимо устранить культурные пробелы. Это проблема, которую филологи продолжают решать, несмотря на многочисленные исследования, проведенные теоретиками-лингвистами и практиками-переводчиками.

Актуальность исследования заключается в изучении национально-культурной специфики фразеологических единиц с компонентом-зоонимом на материале трех дистантных языков китайского, английского и русского, в необходимости анализа и типологического описания как общих, так и национально-специфичных закономерностей функционирования зоонимов во фразеологических единицах китайского, английского и русского языков, транслирующих сведения о менталитете нации.

Объект исследования – китайские, английские и русские идиомы-зоонимы.

Предмет исследования – структурно-семантические различия между китайскими, английскими и русскими идиомами-зоонимами.

Цель – выявление структурно-семантических различий между китайскими, английскими и русскими идиомами-зоонимами.

Методы исследования вытекают из характера цели. В основу были положены общенаучные методы: индукции и дедукции, анализа и синтеза. Работа с собранными ФЕ велась методом сплошной выборки, с использованием описательно-аналитического метода. Важное место в работе с материалом было отведено методам дефиниционного, контекстуального и типологического анализа. В качестве методов полевого исследования на материале китайского языка было использовано непосредственное наблюдение. В процессе работы с корпусом фразеологических единиц с компонентом-зоонимом были применены методы тематической классификации и систематизации языкового материала. При помощи сравнительно-сопоставительного метода были определены национально-специфичные и универсальные черты зоонимов в китайском, английском и русском языках.

Методологию исследования составили теории, идеи, положения, концепции советских, китайских, американских и английских ученых: концепция «лакуна» (lexical gap) американского лингвиста Роберта Ладо, понятие «безэквивалентная лексика», впервые упомянутая советским лингвистом С.Г. Бархударовым, теория лакун, разработанная советскими учёными Ю.А. Сорокиным и И.Ю. Марковиной, взгляды и идеи на теорию семантического перевода этнической культуры 韩振宇 (Хан Чжэньюй), 民族文化语义翻译的得与失, Фоли Дж., Чэн Чаозе и Чжан Гоян.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятий, использующихся в отношении наименований животных, и обусловлена личным вкладом в изучение фразеологических единиц с компонентом-зоонимом на материале дистантных языков, с учетом национально-культурной специфики и структурно-семантических различий.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования и накопленный исследовательский корпус могут быть использованы для создания тезаурусов, фразеологических словарей, а также для уточнения национально-культурной специфики и функционирования зоонимов в языках народов мира. Собранный эмпирический материал может найти применение на занятиях по лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, использоваться в написании квалификационных работ, пособий, а также для повышения эффективности коммуникации.

Количество китайских идиом стало гораздо больше с развитием народности Хань. На сегодняшний день существуют десятки тысяч идиом. «Словарь китайских идиом» под редакцией Чжу

Яньцзу собрал 17 000 слов. Каждая идиома имеет свою собственную историю формирования. Следует сказать, что изучение источника китайских идиом, их формирования и развития – значимая работа. Ученые провели глубокие исследования, благодаря которым обнаружили некоторые ключи к разгадке источника идиом. Идиомы чаще всего берут свое начало из китайских мифов и легенд, басен, слов знаменитостей, а также из исторических событий. В то же время, большинство идиом имеют долгую историю. Их можно использовать в качестве справочных материалов для изучения истории и культуры китайского народа, материальной культуры и изучения языковых привычек в разные исторические периоды.

Что касается определения идиом, то в опубликованном в 1979 г. «辞海 (Цыхай)» интерпретируется понятие «идиомы» как разновидности фиксированных фраз, которые привычны к использованию у народных масс [1]. Объяснение феномена идиомы в «Современном словаре китайского языка», изданном в 2001 году, состоит в том, что люди давно привыкли к кратким фразам или коротким предложениям, мы можем понять это как китайскую идиому – фразу, которая использовалась все время с чувством целостности и фиксированной структурой. Это самая лаконичная и риторическая часть лексики. Идиома жестко структурирована, а ее компоненты нельзя произвольно заменять. Её не разбивают на фразы с целью изменить значение, как в случае с идиоматическими выражениями.

Китайские идиомы чэньюй: это устойчивые обороты в китайском языке, чаще всего состоящие из четырех иероглифов. Общая фраза – это свободное сочетание слов и слов в соответствии с грамматикой. Идиомы наследуются от письменной речи как фиксированные языковые единицы.

Идиома часто происходит от обобщения содержания определенной притчи (削足适履- обрезать ступни, чтобы влезли в обувь); мифов и легенд (夸父逐日- Куа-фу гнался за солнцем (знач. предпринимать дело свыше своих сил; по мифу о великане Куа-фу, который задался целью нагнать солнце, но, томимый солнечной жарой, умер в пути от жажды)); исторического рассказа (四面楚歌 быть окруженным врагами со всех сторон)); фразы из древних книг (水落石出 все тайное становится явным); пословицы (瓜田李下 пробуждать подозрения) и поговорки (胡说八道 (говорить ерунду) [2].

В идиомах с компонентом-зоонимом значение фразеологизма в основном выводится из метафоры образа животного в определенной ситуации. Например, птица, напуганная луком и стрелами, используется как метафора испуганного человека (惊弓之鸟). Такие идиомы возникли в следствие того, что образы разных животных, в том числе физиологические и физические характеристики, относительно стабильны, а понимание и отношение людей к животным в силу этого относительно фиксированы. Исходя из последнего, идиомы

с компонентом-зоонимом, за исключением некоторых из них, не претерпели сильных изменений, в то время как внешние формы идиом относительно изменились. Некоторые китайские иероглифы и слова идиом изменились, некоторые меняют свою первоначальную форму, другие сосуществуют с несколькими изменениями, значение которых остается неизменным. 杀鸡骇猴 (убить курицу, чтобы запугать обезьяну (в значении наказывать одного в назидание другим) можно заменить на 杀鸡吓猴, 杀鸡做猴; 穷猿奔林 (это метафора для людей, которые стремятся найти место для жизни, когда они бедны) можно заменить на 穷猿失木, 穷猿投林. В приведенных выше двух идиомах образы животных «курица» и «обезьяна» не изменились, а основные формы поведения изменились, и это лишь синонимичные замены. «骇» «吓» «做» похожи по смыслу на 如狼如虎 (подобный волку и тигру; свирепый, жестокий; алчный) можно заменить на 如狼似虎; 引狼入室 (пустить волка к себе в дом (значит, самому себе навредить) можно заменить на 引狗入室; 沐猴而冠 можно заменить на 沐猴冠冕 (вымыть обезьяне голову и надеть на нее шляпу (значит, быть несерьезным, взбалмошным человеком)); 如虎添翼 (тигру ещё и крылья придать (значит, с удвоенной силой, усилиться, окрепнуть)) можно заменить на 如虎傅翼, 如虎生翼, 如虎得翼; 对牛弹琴 (играть на цитре перед быком (метать бисер перед свиньями; как о стенку горох) можно заменить на 对牛鼓簧.

В идиомах с компонентом-зоонимом образ предметного животного остается неизменным, а примерное изменение поведения или содержания события не влияет на изменение значения фразеологизма, а становится основным признаком изменения идиом с компонентом-зоонимом.

Английские идиомы сформировались в дистантной от китайской британской и американской национальной культуре, которая включает в себя историческую географию, природную среду, религиозные верования, национальные обычаи, литературу и т.д. британских и американских народов.

Соединенное Королевство является островной страной. В прошлом связь с внешним миром осуществлялась в основном по средствам мореплавания. Развитие водного транспорта значительно обогатило английскую лексику. В повседневный язык вошло большое количество слов, связанных с океаном, кораблями и мореплаванием, и многие из них стали идиомами. Есть довольно много идиом, заимствованных из мореходства, например: the bitter end (до самого конца); batten down the hatches (готовиться к худшему); on one's beam ends (быть в тяжёлом или безвыходном положении); cut the painters (стать автономной (о колонии)); know the ropes (досконально знать).

Согласно словарям Oxford и Webster английская идиома – это:

1) «A group of words established by usage as having a meaning not deducible from those of the individual words». (Часто используемая группа слов, зна-

чение которых невозможно вывести из значения одного слова во фразе) [3, с.1012];

2) A phrase, construction, or expression that is recognized as a unit in the usage of given language and either differs from the usual syntactic patterns or has a meaning that differs from the literal meaning of its parts taken together (Фразы, структуры или выражения считаются идиоматическими единицами в определенном языке, их структура особенная, или их значение отличается от буквального значения составляющих их слов) [4].

Английские идиомы (idiom) включают метафорические фразы (metaphorical phrases): as wet as a drowned rat (промокший до костей, промокший до нитки); крылатые фразы (colloquialisms): «An apple a day keeps the doctor away» (Кто яблоко в день съедает, у того доктор не бывает); пословицы (proverbs): «A living dog is better than a dead lion» (живой пёс лучше мёртвого льва); сленг (slang): «Get out of here» (перестань шутить, перестань врать).

Русский фразеологизм и английская идиома представляют собой «фиксированное сочетание слов, как и слова, являющиеся готовыми лексическими материалами в языке и неоднократно употребляемые людьми в речевой коммуникации» [5, с. 20].

Среди английских идиом есть идиомы, связанные с животными, в основном из европейских басен Дина, греческих и римских мифов и легенд, библейской литературы и западных обычаев [6].

Среди известных басен наиболее влиятельным сборником является «Басни Эзопа». Басни Эзопа короткие и лаконичные. В основном, при описании животных Эзоп использует типичные характеристики, присущие зверю. Эзоп в своих баснях высмеивает социальную реальность, отражает чувства любви и ненависти людей и раскрывает философию жизни. Отсюда происходит много произведений о животных в английском языке. Например: «The cat and the cock» («Басни Эзопа») [7]. Говорят, кошка поймала петуха и хотела найти повод съесть его. Кот сказал петуху, что люди ненавидят петуха, потому что он кукарекает по ночам и лишает людей возможности спать. Петух объяснил, что он кукарекал на благо человечества, чтобы люди могли вовремя вставать на работу. Кот ответил: «Хотя то, что вы сказали, имеет смысл, я не могу пропустить ужин». Вскоре кошка съела петуха. Позже люди использовали эту аналогию как «было бы желание обвинить человека, а предлог всегда найдется».

Английские идиомы обычно состоят из двух или более незакрепленных слов. Если определять английские идиомы с точки зрения структурной формы, это фиксированные фразы с разными частями речи, которые являются частью предложения. Что касается изменения формы английских идиом, то различают фиксированные изменения и гибкие изменения, которые можно разделить на следующие категории:

– изменение слова (при этом смысл исходной идиомы не меняется). Например: A bird in the

hand is worth two in the bush (лучше синица в руках, чем журавль в небе). В повседневном общении его можно изменить на: a bottle in the cellar is worth ten shillings in the pocket these days (В наши дни бутылка вина в погребе лучше, чем десять шиллингов в кармане);

- добавление или опущение слова. Существительные в английских идиомах часто могут добавлять атрибуты или сокращать определенные слова, например: neither fish nor fowl (ни рыба, ни мясо) можно изменить на «neither fish, flesh nor fowl» или «neither fish, flesh nor good red herring»;
- гибкое использование элементов идиомы. В этом случае могут быть использованы два вышеупомянутых метода, может быть сформирована новая связь, а также может быть изменено значение, например: A living dog is better than a dead lion (Живой пёс лучше мёртвого льва) можно изменить на «... of poetry I do not read much and when I do I choose the dead lion in preference to the live dog» (W.R. Inge, More Lay Thoughts) (... что касается поэзии, то я мало читаю, а когда дело доходит до чтения, я всегда предпочитаю мертвого льва [шедевр прошлого] живой собаке [скучное современное произведение] [8, С. 200];
- обратный порядок. Английские идиомы обычно не могут изменить порядок внутренней структуры. Но иногда обратный порядок может использоваться как временное средство для достижения риторического эффекта, например: «cast pearls before swine» (попусту тратить усилия на кого-либо, «метать бисер перед свиньями»). У Хартли Л.П. в его романе «Идеальная женщина» (A perfect woman) мы встречаем: «Isabel drove with Goodrich beside her. Happy, but still feeling she was casting swine before pearls, Isabel was painfully conscious of the shortcomings of the scenery; above all its literal flatness». (Изабель вела машину, а Гудрич сидел рядом с ней. Радость, но она того не стоит: Изабель *ненавидела пейзажи на дороге*, потому что все было ничем *не примечательно*) [9, С. 234].

Существуют также различные понимания структуры фразеологизма в русском языке.

По утверждению Телия В.Н. «идиомы имеют фиксированную структуру» [10, с. 60]. Ожегов С.И. предположил, что «язык развивает некоторые фиксированные синтаксические модели для построения фраз, которые имеют готовые фиксированные значения. Когда к этому фиксированному шаблону добавляются соответствующие слова, полученные фразы называются идиомами» [11, с.51]. Большинство русских фразеологизмов имеют явление вариантности, то есть заменяемости. Вариативность является основной чертой русских фразеологизмов. В принципе, каждый компонент фразеологизма может быть вариантным, то есть допускается некоторая замена.

Обобщенные китайско-англо-русские идиомы можно разделить на фразеологизмы и предложе-

ния. В основном, фразеологизмов типа фраз и типа предложений относительно небольшое количество. Идиомы могут быть разделены на два типа: простые предложения и сложные предложения. Китайские идиомы, как правило, состоят из сложных предложений, поэтому явление самостоятельных предложений ограничено.

Английские идиомы можно разделить на:

- 1) phrase idioms;
- 2) clause idioms;
- 3) sentence idioms.

Русские фразеологизмы типа предложения можно разделить на:

- 1) номинативные фразеологизмы, например: «кот заплакал»;
- 2) коммуникативные фразеологизмы, например: «медведь на ухо наступил».

В русских и английских идиомах преобладают простые предложения, в то время как в китайских преобладают сложные предложения. Английские идиомы с компонентом-зоонимом можно условно разделить на 10 категорий.

1. прилагательное + существительное, например: a lame duck (хромая утка);
2. Существительное + существительное, например: fish story (хвостовство);
3. Существительное + фразы с предлогами, например: «birds of a feather» («птицы одного оперения собираются вместе», «масть к масти подбирается», «рыбак рыбака видит издалека»);
4. глагол + существительное, например: «flog a dead horse» («стегать мертвую лошадь» (заниматься явно бесполезным делом));
5. глагол + предлог, например: «pay for a dead horse» (бросать деньги на ветер);
6. глагол + (существительное) + фразы с предлогами, например: «put the cart before the horse» (начать не с того конца, поступать шиворот-навыворот, «поставить телегу впереди лошади»);
7. глагол + союз + существительное, например: «eat like a bird» (очень мало есть, «есть как птичка»);
8. прилагательное + союз + существительное, например: «as stupid as an ass» (глуп тот, кто глупо поступает);
9. предлог + существительное, например: «from the horse's mouth» (услышать прямо из чьих-либо уст, секретное сообщение);
10. параллельные отношения, например: «once between, twice sky» (однажды укушенный вдвойне пуглив).

Русские идиомы с компонентом – зоонимом можно разделить на:

1. прилагательное + существительное, например: крокодиловы слезы;
2. существительное + существительное, например: сын свинёнок;
3. существительное + предлог, например: башня из слоновой кости;
4. предлог + существительное, например: с высоты птичьего полёта;

5. глагол + существительное, например: брать быка за рога;
6. глагол + союз + существительное, например: краснеть как рак;
7. прилагательное + союз + существительное, например: чист как агнец;
8. союз + существительное, например: ни рыба ни мясо;
9. начните с модальной частицы «не», например: не баран начихал;
10. нетрадиционная структура, например: куда ворон костей не заносил [12].

Одной из важнейших особенностей фразеологизмов является то, что они структурно фиксированы. Фиксированная структура идиом не меняется со временем. Слова, составляющие фразеологизм, не могут быть произвольно изменены в фразеологизме, а присущее ему положение и грамматическая функция в этом фразеологизме не могут быть заменены синонимами. Например, русские идиомы: «как в воду канул» нельзя изменить на «как в море канул»; «кот наплакал» нельзя изменить на «кошка наплакала».

Идиомы на китайском: «刻舟求剑 (сделать на борту лодки зарубку, чтобы потом найти оброненный в воду с этого места меч)» нельзя изменить на «刻船求剑»; «满目疮痍 (куда ни кинешь взгляд – везде страдания)» нельзя изменить на «满眼疮痍». Это постоянство в идиомах состоит в том, что формирование этих фразеологизмов должно пройти через определенный период времени, в определенном месте и исторических условиях, то есть на определенном историческом фоне, и будет постепенно превращаться в сложившуюся фразеологическую структуру.

Наиболее распространенной структурной моделью китайских идиом является «четырёхсловная модель» (четырёхсимвольная идиома, состоящая из четырех слогов). «汉语成语几乎90%以上都是四个字的, 这跟汉语词汇的构造规律, 声调规则以及传统的诗文形式密切相关 (почти 90% китайских идиом состоят из четырех иероглифов, которые тесно связаны со структурными правилами китайской лексики, тональными правилами и традиционными формами поэзии и прозы)».

Есть также некоторые «четырёхсловно-модельные» идиомы, например: 燕雀安知鸿鹄之志 (ласточкам и воробьям не понять устремления величественного лебедя, значит: простому человеку не понять цели великого человека); 君子之交淡如水 (дружба между джентльменами подобна разведенному вину); 树欲静而风不止 (дерево хочет покоя, но ветер не утихает). Такие китайские идиомы называются поговорками. Варианты есть и в китайских идиомах, но они отличаются от русских и английских, китайские идиомы обладают сильной фиксацией, структура фразеологизма относительно устойчива, частота вариантных явлений невелика, а количество мало.

Варианты китайских идиом в основном синонимичны, например:

1. изменения структурного состава: 蜻蜓撼铁柱 – 蜻蜓撼铁树 (переоценивать свои силы);
2. изменения структурных отношений: 千军万马 – 万马千军 (огромная сила);
3. комплексные изменения: 黔驴之技 – 黔驴技穷 (гуйчжоуский осёл исчерпал свои возможности).

В «汉语描写词汇学» (Китайской описательной лексикологии) 刘叔新 Лю Шусинь синтезировал несколько ситуаций, таких как исторические факты и использование современных структурных методов. Исходя из плоскости структурных отношений разной природы, он разделил структуры современных китайских идиом на: 联合结构, 动宾结构 (глагол + дополнение), 动补结构 (глагол + комплемент), 偏正结构, 兼语结构, 其他结构 (другие структуры) [13, с. 135].

1. 联合结构: Структурная связь между первыми двумя иероглифами и двумя последними иероглифами в идиоме представляет собой сочинительную связь, например: 藏龙卧虎 (спрятавшийся дракон и спящий тигр, невыявленный гений); 燕雀乌鹊 (ласточка и воробьи – это метафора для человека, у которого нет амбиций или который вульгарен).
2. глагол + дополнение, например: 效犬马力 (служить, как служит [человеку] собака и конь, значит: служить верой и правдой, быть верным слугой);
3. глагол + комплемент: 噤若寒蝉 (молчать как цикада зимой);
4. 偏正结构: 害群之马 (лошадь, которая весь табун портит);
5. 兼语结构: 纵虎归山 (выпустить тигра назад в горы);
6. другие структуры: 白云苍狗 (то тучки белые плывут, то вдруг как сизые собаки) [14, с. 53].

Как упоминалось выше, русские, английские и китайские идиомы-зоонимы используют разные представления или значения при классификации типов структуры фразеологизма, но все они делятся по грамматическим признакам.

1. Русские фразеологизмы образованы по фиксированному в грамматике стержневому компоненту. В китайском языке эта грамматическая категория называется «词性 часть речи».
2. Русские и китайские идиомы с компонентом зоонимом имеют схожую структуру субстантивных идиом, то есть русскую структуру «прилагательное + существительное» и «偏正结构» в китайском языке, например: русский «собачья жизнь»; на китайском «不舞之鹤» (не отвечать действительному положению вещей).
3. Подобные глагольные идиоматические структуры появляются в русских и китайских идиомах-зоонимах, то есть русская «структура глагол + существительное» и «动宾 глагол + дополнение» в китайском языке. Например, на русском «считать ворон», а на китайском «缘木求鱼 (взбираться на дерево в поисках рыбы)».

Идиомы с компонентом – зоонимом в китайском языке в основном делятся на пять категорий: идиомы, пословицы, сехоуэй, идиоматическое

выражение и поговорки. Большинство китайских идиом со словами, обозначающими животных, имеют форму словосочетания. В русском языке идиом-зоонимов со структурой словосочетания, наоборот, больше. Большинство идиом состоят из четырех морфем, расположенных рядом, но некоторые идиомы могут состоять из пяти или более морфем. Взаимосвязь семантики китайских и русских идиом-зоонимов можно разделить на три категории: идентичные, частично идентичные и совершенно разные.

1. Идентичные

[русский]: здоров как бык;

[китайский]: 健壮如牛;

[русский]: лезть в пасть тигра: придётся лезть в пасть тигру или, может быть, крокодилу, если это ближе к местным тропическим условия (Виктор Степанычев, По прозвищу Викинг, 2006);

[китайский]: 虎口拔牙: 猛虎口中敲玉齿, 骊龙颌下夺神珠. 金·马钰 «玩丹砂·赠阎先生».

Другой пример: «заблудшая овца» в русском языке символизирует заблудших и сбитых с толку людей. «迷途羔羊» в переводе с китайского означает метафору молодого человека, допустившего ошибки и потерявшего жизненные цели.

2. Частично идентичные

В китайском и русском языках значение животных частично совпадает, поэтому разные виды животных выражают одно и то же или противоположное значение. Может быть и так, что одно и то же животное выражает разные значения. Например:

[русский]: как собаке пятая нога;

[китайский]: 画蛇添足 (нарисовав змею, пририсовать ей ноги, значит, перестараться);

[русский]: куриный кругозор;

[китайский]: 鼠目寸光 (глаза мыши видят не дальше одного цуня, значит, нет видения);

[русский]: блудлив как кот, труслив как заяц;

[китайский]: 一颗老鼠屎, 坏了一锅汤 (Крысиные какашки портят кастрюлю с супом. Значит, сделаешь что-нибудь не так и разрушишь весь план);

[русский]: сколько змею ни держать, а беды от неё ждать, отогреть змею за пазухой;

[китайский]: 养虎为患 (выхаживать тигра, вынашивать бедствие, значит человек что-то сделал, а затем результат обернулся против него).

Сорока – символ счастья в китайской культуре. Эта птица символизирует успех и считается «счастливой птицей». В русской и европейской культуре к сороке относятся скорее негативно. Она связывается с образом говорливой, ворчливой женщины или сплетницы, что отражается во фразеологизме «сорока на хвосте принесла» [3, с. 78]. Например: «вороватая сорока», «болтлива как сорока».

3. Совершенно разные:

[китайский]: 虎头蛇尾 (Голова тигра, змеи, значит хорошее начало, плохой конец);

如虎添翼 (тигру ещё и крылья придать, значит стать сильнее);

蝇营狗苟 (увиваться как муха, пресмыкаться как собака, значит используйте все средства, чтобы получить выгоду);

[русский]: Невеличка мышка, да зубок остер (麻雀虽小, 五脏俱全);

Без бычка не попьешь молочка (饮水思源);

指鹿为马 (показывая на оленя, называть его лошастью) из «史记, 秦始皇本纪».

Метафора намеренно меняет правильное и неправильное, например: 他们以为我们是盲从的惯家, 有谁指鹿为马, 我们就会哄然而应, 说那的确是马. 根据这种误解, 到现在, 他们就工具呀工具呀满口地唱了。(叶圣陶 «冥世别»). 蛛丝马迹 (нить паутины, которая ведёт к жилью паука) и следы копыт лошади (или сверчка) из王家贵 «别雅序», значит, «находите подсказки в мелочах», например: 这个村庄对他太危险了, 叶秋红住在那里, 吴玉玲的家在那里, 周存宝牺牲在那里, 关大麻子也在那里, 而他在千尺岩村留下的蛛丝马迹太多了 (黎汝清 «叶秋红»).

Вышеприведенные идиомы принадлежат к разным типам языков. С точки зрения структуры различий между китайскими, английскими и русскими идиомами с компонентом-зоонимом больше, чем сходства. Китайские идиомы обладают характеристиками устойчивости, в то время как английские и русские идиомы часто противоположны. Хотя русские, английские и китайские идиомы с компонентом-зоонимом используют свои собственные грамматические отличия для разделения структурных типов идиом, но типы идиом разные.

Подводя итог, можно резюмировать, что идиомы с компонентом-зоонимом, имеющие в основном одинаковую семантическую категорию в китайском, английском и русском языках, обычно восходят к мифологическим и религиозным сюжетам. Идиомы с компонентом-зоонимом, соответствующие семантической части, могут представлять собой одних и тех же животных в идиомах, но идиомы имеют разную семантику. Либо идиомы имеют одинаковую референтную семантику, но используют для выражения разных животных. В основном это связано с тем, что китайская, английская и русская национальные культуры существуют в разном географическом окружении, история этих народов связана с разными обычаями и психологическими особенностями людей, проживающих в данных странах и поэтому сами народы имеют свои специфические, национальные представления о животных.

Литература

1. Цыхай бянь цзи вэйюань хуэй (Издательский совет [словаря] Цыхай – «море слов»). Шанхай, 1979.
2. Русско-китайский и китайско-русский словарь. – 3-е изд., Стереотип. – М.: Рус. яз., 2001–386с.
3. New Oxford Dictionary of English. – Oxford University Press. – 2010. – 1012 с.
4. Webster's New World College Dictionary, 3rd edition, 1996.
5. Чэн Чаозе. Английские идиомы и британская и американская культура / Чаозе Чэн Гоян

Чжан. – Изд: Преподавание иностранных языков и исследовательская пресса. – 2000(1). – 20 с.

6. Сян Туаньчжоу. Исследование источников английских идиом животных / Туаньчжоу Сян. – Journal of Nanping Teachers College (social science edition). – 1996. – № 3. – С. 47–50
7. Басни Эзопа. Москва. Издательство: Ладомир – Наука. 1993. – 320 с.
8. W.R. Inge, More Lay Thoughts. Putnam. – London. 1933. – 324 с.
9. Hartley L. P. A perfect woman. – New York. – 1956. – 384 с.
10. Телия В.Н. Что такое фразеология/ В.Н. Телия // идиомы имеют фиксированную структуру. – Наука. – 1966. – 60 с.
11. Ожегов С.И. О структуре фразеологии, лексикографический сборник / С.И. Ожегов – 1957. – 51 с.
12. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – Изд. 7-е. – Москва: ЛЕНАНД. – 2015. – 30 с.
13. Лю Шусинь. Китайский описательный словарь / Шусинь Лю. Пекин: Коммерческая пресса. Пекин. – 2005. – С.134–148.
14. Хан Ин. Понять определение и структуру идиом / Ин Хан. – Reading and Writing Periodical. – 2009. – 6(9). – С.53–57.

CHINESE, ENGLISH AND RUSSIAN IDIOM-ZOONYMS: STRUCTURAL AND SEMANTIC DIFFERENCES

Soloveva N.A.

Pacific National University

This article reveals the specifics of Chinese, English and Russian idioms-zoonyms from a semantic point of view. When studying the national-cultural component of phraseological units with a zoonym component on the material of three distant languages of Chinese, English and Russian languages, it becomes necessary to analyze

and typologically describe both general and national-specific patterns of the functioning of zoonyms in phraseological units of Chinese, English and Russian languages that translate information about the mentality of the nation. Using a large number of examples of idioms-zoonyms, the most common animals in three cultures (Chinese, English and Russian) are compared and analyzed in detail. By semantic comparison of idioms-zoonyms, it has been found out that there are much more differences between Chinese, English and Russian idioms-zoonyms than similarities, which is mainly due to the cultural factors of the three distant ethnic groups, and which, in turn, leads to problems and difficulties in perception and understanding of idioms of this type.

Keywords: distant languages, national cultural vocabulary, idioms, zoonyms, idiomatic expressions with a zoonym component.

References

1. Qihai bian ji weiyuan hui. Shanghai, 1979.
2. Russian-Chinese and Chinese-Russian dictionary. – 3rd ed., Stereotype. – M.: Rus. lang., 2001–386 p.
3. New Oxford Dictionary of English. – Oxford University Press. – 2010. – 1012 p.
4. Webster's New World College Dictionary, 3rd edition, 1996.
5. Cheng Chaose. English idioms and British and American culture / Chaose Cheng. Goyang Zhang. – Ed: Teaching foreign languages and research press. – 2000(1). – 20 p.m.
6. Xiang Tuanzhou. A Study of the Sources of English Animal Idioms / Tuanzhou Xiang. – Journal of Nanping Teachers College (social science edition). – 1996. – No. 3. – С. 47–50
7. Aesop's fables. Moscow. Publisher: Ladomir – Science. 1993. – 320 s.
8. W.R. Inge, More Lay Thoughts. Putnam. – London. 1933. – 324 p.
9. Hartley L. P. A perfect woman. – New York. – 1956. – 384 p.
10. Teliya V.N. What is phraseology / V.N. Teliya // idioms have a fixed structure. – The Science. – 1966. – 60 p.
11. Ozhegov S.I. On the structure of phraseology, lexicographic collection / S.I. Ozhegov. – 1957. – 51 p.
12. Shansky N.M. Phraseology of the modern Russian language / N.M. Shansky. – Ed. 7th. – Moscow: LENAND. – 2015. – 30 p.
13. Liu Shuxin. Chinese Descriptive Dictionary / Shuxin Liu. Beijing: Commercial Press. Beijing. – 2005. – P. 134–148.
14. Han Ying. Understand the definition and structure of idioms / Ying Khan. – Reading and Writing Periodical. – 2009. – 6(9). – С.53–57.

Образ автора в креолизованном интернет-тексте: реализация в немецкоязычных текстах

Христофорова Наталья Игоревна,

канд. филол. наук, доцент, Московский авиационный институт
E-mail: n_khristoforova@mail.ru

Предметом рассмотрения статьи являются средства отражения в электронном научно-популярном тексте личности его автора с точки зрения реализации коммуникативных интенций автора. Решается задача выявить особенности построения креолизованного интернет-текста, с помощью которых стимулируется формирование образа автора в сознании читателя. Цель работы – рассмотреть образ автора научно-популярного текста в связи с развитием интернета и популярностью общения в этой глобальной информационной сети, благодаря чему возник относительно новый способ передачи научной информации, а также выявление приемов реализации образа автора с целью повышения эффективности аргументации при изложении сложной научно-технической информации читателю-неспециалисту. Согласно цели и задачи исследования, в нем применялись методы контент-анализа и дискурс-анализа, использовались такие компоненты системного подхода, как когнитивный и коммуникативный.

Для выявления специфических признаков образа автора научно-популярного креолизованного текста проанализированы тексты названного типа, опубликованные в немецкоязычных интернет-изданиях различной тематики за 2019–2023 годы.

Ключевые слова: научно-популярный текст, интернет-текст, креолизованный интернет-текст, образ автора, интернет, интернет коммуникация.

Введение

Образ автора – важный компонент текста. Образ автора художественном тексте и его значимости рассматривался в течение всего XX века [см. 2, 5, 9, 12, 13, 17, 21, 22, 25]. К началу XXI в. внимание исследователей обратилось к изучению образа автора таких видов тестов как мемуарный, публицистический, рекламный, научный и др. [см. 3, 15, 18, 24].

Основные результаты

«Не секрет, что в сознании человека, который внимательно знакомится с каким-либо ... текстом, невольно складывается представление об авторе этого текста: о системе его ценностей, о его языковой личности, о степени стремления быть понятным адресату и т.д.» [4, с. 255]. При этом автора научно-популярного текста правомерно назвать наблюдателем – он является не автором открытия или исследователем, публикующим результаты научной работы, а тем, кто предоставляет научную информацию читателям-неспециалистам.

На основании типологии точек зрения наблюдателя в повествовании, разработанной применительно к художественным текстам Б.А. Успенским [27], можно рассматривать образ автора (наблюдателя) научно-популярного текста по четырем аспектам:

- «план идеологии» – отражает собственные оценки автором излагаемой информации;
- «план фразеологии» – показывает языковые элементы, характерные для наблюдателя или выбор языковых средств;
- «план пространственно-временной характеристики» – указывает на положение наблюдателя в пространстве;
- «план психологии» – показывает внутреннее состояние автора.

Однако применительно к автору научно-популярного текста в большинстве случаев речь идет о «плане идеологии» и «плане фразеологии», поскольку определить местонахождение автора на момент описываемых исследований редко представляется возможным (если только этот текст – интервью), а «в силу установки ... текста на объективность изложения образ его автора на основании плана психологии, как правило, не выводится» [3, с. 114].

Важным моментом для формирования образа автора научно-популярного текста представляется и имплицитная информация – «дополнительный подразумеваемый смысл... может передавать не только предметно-логическую,

но и субъективно-оценочную и эмоциональную информацию», следовательно, читатель интерпретирует текст, «синтезируя то, что находит в тексте, с тем, что имеет в собственном читательском и жизненном опыте» [1, с. 87–88]. Таким образом, «читатель может подчас извлечь из текста, да и из отдельного высказывания, гораздо больше информации, чем предполагал вложить в него автор, в частности информацию о самом авторе» [8, с. 246].

Следовательно, образ автора, создаваемый самим автором научно-популярного текста, может не совпадать с образом автора, сформировавшимся в сознании читателя на основании предоставленной информации, данных автором оценок, использования вербальных и невербальных средств [4].

При этом образ автора представляет собой важный элемент научно-популярного текста: он является связующим звеном между миром науки и читателем-неспециалистом.

Исследователь Д.В. Ильина [14] предлагает рассматривать две категории журналистов, пишущих о науке, разделив их на основании способа передачи научных знаний: инициаторы (автор перерабатывает научную информацию и излагает ее в форме, которая, по его мнению максимально понятна и интересна читателю) и трансляторы (автор опасается исказить смысл передаваемой информации, поэтому пересказывает или цитирует высказывания исследователей, «сопровождая их маркерами чужого мнения в модусном компоненте высказывания» [22, с. 63].

Мы выделяем следующие типы авторов научно-популярных текстов:

- эксперт, пишущий тексты для специализированных изданий;
- журналист, занимающийся новостями научного мира;
- журналист, выбравший определенную тематику для своих статей, либо имеющим дополнительную специальность/образование.

На основании проанализированных научно-популярных текстов об их авторах можно сказать следующее: их можно назвать «инициатор-транслятор». Автор компетентен в области знания, которую рассматривает в своих научно-популярных текстах. Даже если это журналист, занимающийся новостями из мира науки, объем информации в рамках тематики текста, которой он владеет, гораздо больше объема знаний читателя. Тем не менее решение, каким образом предоставить читателю сложную научно-техническую информацию, принимается исходя из множества факторов: необходимости опубликовать текст об открытии (сенсационной находке) как можно скорее, требования к объему текста, возможности использования невербальных средств представления информации, возможности включения в текст видеоматериалов и аудиоматериалов и др. С другой стороны, «несмотря на последовательный и четкий характер изложения, характе-

ризующий текст как объективный и передающий конкретные факты, ... автор прибегает к использованию оценочных слов, а также слов, выражений и конструкций, выражающих предположение, субъективность» то есть «автор...текста неизбежно будет находиться на границе субъективности и объективности, научности и художественности, что весьма значимо для читателя, а значит и актуально при чтении такого рода текстов» [19, с. 15]. Научно-популярный текст «к представлению объективной сути явления неизбежно добавляет отношение автора к объекту объяснения (удовлетворение, одобрение или обеспокоенность), что является существенным компонентом смысловой и модальной структуры текста» [10, с. 18], то есть, при изложении информации научно-популярный текст «изобилует эмоционально-оценочными способами выражения позиции автора» [7, с. 3415].

Интерес современного общества к науке усиливает «поток научно-популярной коммуникации, значительный объем которой проходит в средствах массовой информации, причём сегодня особенно часто – через интернет» [28, с. 69]. Интернет и виртуальная реальность занимают важное место в жизни современного человека. Наряду с социальными сетями и другими возможностями глобальной информационной сети, особое место в ней занимают интернет-издания, и не в последнюю очередь научно-популярные издания, а «самыми популярными услугами интернета являются общение в разнообразных социальных сетях и поиск информации» [16, с. 131]. «Коммуникация в сети происходит в большинстве случаев именно с помощью текста, причем постоянным спутником текста является графика, анимации. По сути это гипертекст» [16, с. 133]. При этом, «интернет-текст довольно часто имеет в своей структуре зрительный или аудиальный компонент, следовательно, данный вид текста можно считать креолизованным» [20, с. 201].

Креолизованный текст представляет собой сложное паралингвистическое образование, «в котором вербальные и невербальные компоненты образуют структурное, смысловое и функциональное единство, направленное на комплексное воздействие на адресата» [20, с. 203].

С другой стороны, таким областям знания как интернет-лингвистика и теория текста невозможно игнорировать активное развитие глобальной информационной сети «Интернет», а именно креолизованных электронных текстов. «Одним из основных направлений лингвистических исследований следует считать выявление новых моделей креолизованных интернет-текстов. Постепенно глобальная сеть «Интернет» превращается в своеобразную жанропорождающую среду» [20, с. 203а]. В то же время важно отметить, что «виртуальная языковая личность крайне креативна в выборе и использовании лингвистических средств общения» [11, с. 391].

Каждый пользователь Интернета способен к коммуникации с другими членами сети, а пото-

му его можно назвать языковой личностью. Личность же эту представляется возможным описать на основе анализа созданных ею текстов, предназначенных для достижения определенных целей в условиях интернет-коммуникации и содержащих его отношение к изложенным сведениям. И.Н. Блохин выделил следующие виды поведения личностей в интернете: «потребитель, коммуникатор, автор и навигатор» [6].

- 1) Потребитель – тот, кто использует предоставленные ему интернет-ресурсы.
- 2) Коммуникатор – тот, кто общается в интернете с другими пользователями, производит и передает сообщения.
- 3) Автор – тот, кто создает свой контент, возможно, на основе чужой идеи.
- 4) Навигатор – сотрудник Интернета, регулирующий потоки информации.

В рамках рассмотрения научно-популярного электронного текста его автора можно охарактеризовать как многогранный образ: это потребитель (использует материалы, представленные в Интернете для создания своего текста), коммуникатор (создает тексты и размещает их на Интернет-ресурсах), собственно автор (создает тексты или контент). Рассмотрим пример построения образа автора на основании разнообразных приемов:

- средств привлечения внимания читателя, средством пробуждения его интереса к проблеме;
- анализа проблемы с привлечением экспертных мнений в форме гиперссылок и цитат;
- изложения фактов с помощью как вербальной, так и невербальной составляющей;
- комментариев автора, выражения его эмоций и оценки излагаемых фактов.

Так, открыв первую страницу блога автора [28] в интернет-издании «ScienceBlogs» («Блоги о науке»), читатель видит редакционное представление автора «Bettina Wurche» – «Беттина Вурче», написанное в 3 лице единственного числа (сопровождается фотографией автора). Его можно назвать стандартной биографической справкой, нейтральным изложением фактов ряда «образование – опыт работы – деятельность в настоящее время»:

Die Biologin und Journalistin Bettina Wurche hat in Hamburg Zoologie, Fischereiwissenschaft und Geologie/Paläontologie studiert. Nach Stationen zu Wasser (Forschungsreisen und Öko-Tourismus zwischen Arktis und Antarktis), zu Lande (Museen und Geopark) und im Tagebau (Geo-Tourismus) schreibt und spricht sie jetzt als Freelancer für verschiedene Institutionen und Medien. Ihr Special ist Science-Marketing: die allgemein verständliche Vermittlung von wissenschaftlichen Fakten in lebendigen Texten, Vorträgen und Ausstellungen. /Биолог и журналист Беттина Вурче изучала зоологию, рыболовство и геологию/палеонтологию в Гамбурге. После работы на воде (исследовательские поездки и эко-туризм между Арктикой и Антарктикой), на суше (музеи и геопарки) и в горнодобывающей промышленности (геотуризм) теперь она пишет и выступает как фрилансер для различных учреждений и средств

массовой информации. Ее специальность – научный маркетинг: обобщение научных фактов в ярких текстах, лекциях и выставках, которые понятны всем.

В тизере же, размещенном справа от текста, изложение информации об авторе ведется с использованием формы 1-го лица. Он повествует о задачах и проблемах, изучаемых автором, а также является средством сближения автора и читателя, средством установления контакта и одновременно попыткой «приблизиться к проблеме», начиная уже с заголовка «Über mich» – «Обо мне»: Ich bin Diplom-Biologin und Wissenschaftsjournalistin. Auf Meertext schreibe ich über Meere und Meereswesen der Vergangenheit, der Gegenwart und Zukunft. Mein Schwerpunkt liegt auf den Walen, denn mit ihnen habe ich lange gearbeitet. Manchmal mache ich auch Abstecher ins Weltall, in die Astrobiologie und Raumfahrt. /- Я дипломированный биолог и научный журналист. В рубрике «море текста» я пишу о морях и морских существах прошлого, настоящего и будущего. Мое внимание сосредоточено на китах, потому что я долгое время работал с ними. Ещё я иногда «путешествую» в космос, в астробиологию и космические путешествия.

Именно во втором представлении, хотя и более кратком, можно говорить о явном наличии имплицитной информации типа: «Разрешите представиться! Я – специалист, я знаю то, о чем пишу, и знаю, как рассказать просто и интересно о сложных вещах». Здесь уже можно говорить не только о привлечении внимания к проблемам биологии и космоса, но и о доверии к предоставляемой информации.

Указанием на важность проблемы является и начало текста [27]:

Vor einigen Tagen bin ich über diese Publikation gestolpert: „Solving the mystery of the Chukotka stinky Gray whales“ (Olga Polyakova et al, Oct. 2022, SSRN Electronic Journal, Preprint) – „Das Rätsel um die stinkenden Grauwale in Tschukotka lösen“. /Несколько дней назад я наткнулась на вот эту публикацию: «Решение загадки вонючих серых китов Чукотки» (Ольга Полякова и др. авторы).

Автор прочитала статью, на которую «наткнулась», что является указанием на спонтанность принятия решения о прочтении, а также решения изучить проблему, заявить о ее важности, привлечь к ней внимание читателей. Анализ проблемы – причин возникновения неприятного запаха у китов производится с опорой на факты, представленные:

- 1) в форме пересказа сведений, почерпнутых из других публикаций;
- 2) в форме гиперссылок на публикации, связанные с проблемой;
- 3) в форме исторической фотографии (1874 г.) и видеоматериалов, снабженных комментариями.

Отметим при этом, что автор включил в тест гиперссылку на свой текст сходной тематики, написанный ранее для другого издания:

Dass sich durch die Klimakrise gerade das arktische Ökosystem rasend schnell ändert und die Grauwale dort offenbar hungern, hatte ich für Spektrum recherchiert./ Я проводила исследования для журнала «Спектрум» («Spectrum») которое показало, что климатический кризис приводит к стремительным изменениям в экосистеме Арктики и что серые киты там явно голодают.

В ходе рассмотрения проблемы автор задает вопросы, ответами на которые служит последующее изложение. Таким образом, эти вопросы воспринимаются как возникающие в ходе изучения вопроса у самого автора и на которые он в равной степени отвечает себе и читателю, поддерживая внимание читателя и стимулируя интерес и желание найти возможное решение проблемы, например:

Aber warum hat das Gestanks-Problem erst mit der Waljagd von kleinen Booten aus begonnen? Könnte es mit dem Fang in flachen Küstengewässern zusammenhängen? / Но почему проблема зловония возникла только тогда, когда охота на китов началась с небольших лодок? Может ли это быть связано с ловлей на мелководье в прибрежных водах?

Автор передает в косвенной форме информацию, почерпнутую из других источников и высказывает собственную точку зрения, указывая на ход своих размышлений:

Andere plausiblere Vermutungen befürchteten eher eine Belastung der fette Meeressäuger mit Umweltgiften, etwa aus Ölunfällen – das war auch meine erste Vermutung./ Другие, более правдоподобные предположения были скорее связаны с загрязнением жирных морских млекопитающих токсинами окружающей среды, например, в результате разливов нефти – таким было и мое первое предположение.

Завершая изложение, автор высказывает свое мнение (дает комментарий) по поводу проблемы, задействуя при этом эмоциональную составляющую:

Ich lehne Walfang insgesamt ab, sehe allerdings den sogenannten Eingeborenen-Walfang nicht als das größte Problem der langlebigen Meeressäuger. Nach den Zahlen, die ich zu den verschiedenen Arten so sehe, sterben wesentlich mehr Cetacean durch andere anthropogen verursachte Umstände wie Meeresverschmutzung, Überfischung, Lärm und Schifffahrtsrouten. / Я выступаю против китобойного промысла в целом, но не считаю так называемый китобойный промысел аборигенов самой большой проблемой долгоживущих морских млекопитающих. Судя по цифрам, которые я вижу по различным видам, значительно больше китообразных погибает в результате других антропогенных факторов, таких как загрязнение морской среды, чрезмерный вылов рыбы, шум и нарушение судоходных маршрутов.

Таким образом, после прочтения текста у читателя складывается образ автора научно-популярного текста как автора, для которого характерны хорошее знание проблемы, а также эмоциональная вовлеченность в происходящее и желание привлечь внимание читателей к проблеме.

Заключение

Научно-популярные креолизованные интернет-тексты указывают на выразительность образа автора, реализующуюся через описание его действий, хода размышлений, возникающих при этом эмоций и ощущений, а также через характер его рассуждений. Сочетание научного содержания и функционирования в одновременно массовой и интернет-коммуникации формируют специфику научно-популярного креолизованного интернет-текста, коммуникативная задача которого состоит в том, чтобы вызвать интерес к теме текста у читателя-неспециалиста и убедить его в достоверности предоставляемой информации. Именно это вынуждает авторов к поиску новых приемов представления информации с целью привлечения и удержания внимания читателей.

Образ автора является одной из важнейших семантических компонентов научно-популярного креолизованного интернет-текста. Его реализация происходит через широкий спектр средств, выбор которых представляет собой показатель отношения автора текста к предоставляемой информации из мира науки и техники. Рассмотрение образа автора основывается на разнообразии средств его реализации. Именно её можно рассматривать как основу коммуникативного процесса «автор – читатель», поскольку через нее и осуществляется контакт, а такие характеристики как пол, национальность, особенности внешности и др. становятся при этом второстепенными.

Литература

1. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения//Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интернетекстуальность. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. С. 77–92.
2. Арутюнова Н.Д. Прагматика и проблемы интенциональности. М.: ИНИОН, 1988. 301 с.
3. Бакланова И.И. Образ автора и образ адресата нехудожественного текста: Монография. М.: Гос. ин-т рус. языка им. А.С. Пушкина, 2014. 272 с.
4. Бакланова И.И. Личность автора научного текста с позиций отправителя и получателя текста Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2022. № 8–2. С. 253–265.
5. Бахтин М.М. Язык в художественной литературе//Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. М.: Русские словари, 1996. С. 287–297.
6. Блохин И.Н. Функции и виды поведения личности в сетевой среде Медиа. Информатика. Коммуникация. 2013. № 4. С. 2–4.
7. Болсуновская Л.М., Найдина Д.С. Способы выражения позиции автора в научном и научно-популярном дискурсах // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (часть 15). С. 3413–3416.

8. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. М.: Логос, 2003, с. 246.
9. Виноградов В.В. О художественной прозе // Виноградов В.В. О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. С. 55–175.
10. Вознесенская И.М. Прагматика объяснения (выразительные средства в научно-популярных текстах) // Филологический класс. 2015. № 2 (40). С. 15–19
11. Горошко Е.И. Гендерные аспекты коммуникации на примере образовательных практик Интернета // Образовательные технологии и общество. 2008. Том 11, № 2, с. 388–411.
12. Дейк Т.А., ван Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 310 с.
13. Иванчикова Е.А. Автор в повествовательной структуре исповеди и мемуаров (На материале произведений Ф.М. Достоевского) // Язык как творчество. М.: Наука, 2001. С. 250–255.
14. Ильина Д.В. Научно-популярные жанры в медиасфере Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. 2022. № 2 (4). С. 60–74.
15. Каминская Т.Л. Экспликация ценностей в российском медиа-дискурсе: колумнист и адресат // Przeglad Wschodnioeuropejski. 2017. Vol. 8/2. S. 367–375.
16. Кондрашева Е.В., Тонких М.С. Текст и личность в виртуальной реальности // Эпоха науки. 2019. № 18. С. 130–133.
17. Корман Б.О. Проблема автора в художественной литературе. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. 134 с.
18. Котюрова М.П., Тихомирова Л.С., Соловьева Н.В. Идиостилика научной речи: Наши представления о речевой индивидуальности ученого. Пермь: ЗУИЭП, 2011. 393 с.
19. Левченко М.Н. Категория информативности в философском тексте // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2022. № 1. С. 14–23.
20. Левченко М.Н., Изгаршева А.В. Креолизованный текст в системе «Интернет» // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 4. С. 200–216.
21. Лихачев Д.С. О филологии. М.: Высшая школа, 1989. 208 с.
22. Мустайоки А. Причины коммуникативных неудач: попытка общей теории // Русский язык за рубежом. 2011. № 4. С. 76–86.
23. Сухомлина Т.А. К вопросу о типологии образа автора в произведениях художественной литературы // Поволжский педагогический вестник. 2021. Т. 9. № 3 (32). С. 84–87.
24. Успенский Б.А. Поэтика композиции // Успенский Б.А. Семиотика искусства. М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. С. 9–218.
25. Чжу Юньпин Эмотивность как средство персонализации контакта коммуникантов в современном русском научно-популярном тексте в СМИ. Филология и культура. 2020. № 4 (62). С. 68–75.

26. Wurche, B. Das Rätsel der stinkenden Grauwale – URL: <https://scienceblogs.de/meertext/2022/10/19/das-raetsel-der-stinkenden-grauwale/> (accessed: 24.03.2023) [in German]
27. Wurche, B. Meertext – URL: <https://scienceblogs.de/meertext/author/bwurche/> (accessed: 19.02.2023) [in German]

AUTHOR'S PERSONALITY IN A CREOLIZED INTERNET TEXT: IMPLEMENTATION IN GERMAN-LANGUAGE TEXTS

Khristoforova N.I.
Moscow Aviation Institute

The subject of the article is the means of reflecting the author's personality in an electronic popular science text from the implementation of the author's communicative intentions point of view. The task of the article is to identify the features of the construction of a creolized Internet text, with the help of which the formation of the author's personality in the reader's mind is stimulated. The purpose of the work is to consider the author's personality of a popular scientific text in connection with the development of the Internet and the popularity of communication in this global information network, which has resulted in a relatively new way of transmitting scientific information, as well as identifying techniques for implementing the image of the author in order to increase the effectiveness of argumentation when presenting complex scientific and technical information to a non-specialist reader. According to the purpose and objectives of the study, it used methods of content analysis and discourse analysis, and involved components of a systematic approach such as cognitive and communicative.

In order to identify specific features of the image of the author of a popular scientific creolized text, texts of the named type published in German-language online publications of various subjects for 2019–2023 were analyzed.

Keywords: popular science text, Internet text, creolized Internet text, author's image, Internet, Internet communication.

References

1. Arnol'd I.V. Implication as a technique for constructing a text and a subject of philological study / Arnol'd I.V. Semantika. Stilistika. Interekstual'nost', Knizhnyj dom "LIBROKOM", Moscow, 2010, pp. 77–92. [in Russian]
2. Arutyunova, N.D. Pragmatics and problems of intentionality, IN-ION, Moscow, 1988, 301 p. [in Russian]
3. Baklanova, I.I. The image of the author and the image of the addressee of a non-fiction text, Gosudarstvennyi institut russkogo yazyka imeni A.S. Pushkina, Moscow, 2014, 272p. [in Russian]
4. Baklanova I.I., RSUH/RGGU Bulletin. "Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies" Series, 2022, no. 8, part 2, pp. 253–265 [in Russian]
5. Bakhtin, M.M. "Language in fiction", in Bakhtin, M.M., Sobranie sochinenii: v 7 tomah [Collected works: in 7 volumes], vol. 5, Russkie slovari, Moscow, 1996, pp. 287–297. [in Russian]
6. Blokhin I.N. Functions and types of behavior of the individual in a network environment. Media. Informatsija. Kommunikatsija, 2013. no. 4, pp. 2–4. [in Russian]
7. Bolsunovskaia, L.M., Naidina, D.S. Ways of Expressing the Author's Position in Scientific Discourse and Popular Science Discourse. Fundamental'nye issledovaniia, 2015. No. 2 (pt. 15), pp. 3413–3416. [in Russian]
8. Valgina, N.S. Text theory: textbook, Logos, Moscow, 2003, p.246 [in Russian]
9. Vinogradov, V.V. About prose / Vinogradov, V.V. About the language of fiction, Nauka, Moscow, 1980, pp. 55–175. [in Russian]
10. Voznesenskaia, I.M. Pragmatics of Explanation (Expressive Means in Popular Science Texts). Filologicheskii klass, 2015. No. 2 (40), pp. 15–19. [in Russian]
11. Goroshko E.I. Gender aspects of communication on the example of educational practices of the Internet. In: Educational Technology & Society, 2008, no. 11 (2), pp. 388–411 [in Russian]

12. Dejk, T.A. van Language. Cognition. Communication, Progress, Moscow, 1989, 310 p. [in Russian]
13. Ivantshikova E.A. Author in the narrative structure of confessions and memoirs (Based on the works of F.M. Dostoevsky). Jazyk kak tvortshestvo, Nauka, Moscow, 2001, pp. 250–255 [in Russian]
14. Ilina, D.V. Speech genre of popular science article in media. VERBA. North-West linguistic journal, 2022, 2(4), pp. 60–74. [in Russian]
15. Kaminskaya, T.L. Explication of values in Russia media discourse: the columnist and the addressee, in Przegląd Wschodnioeuropejski, 2017, vol. 8/2, pp. 367–375. [in Russian]
16. Kondrasheva E.V., Tonkikh M.S. Text and personality in virtual reality. Epokha nauki, 2019, no. 18, pp. 130–133 [in Russian]
17. Korman, B.O. The author's problem in fiction, UdGU, Izhevsk, 1992, 134 p.
18. Kotyurova, M.P., Tihomirova, L.S. and Solov'eva, N.V. Idiostylistics of scientific speech. Our ideas about the speech individuality of a scientist, ZUIEP, Perm', 211, 393 p. [in Russian]
19. Levchenko M.N. The category of information in a philosophical text/Vestnik Moskovskogo oblastnogo universiteta. Serija: Lingvistika, 2022, no.1, pp. 14–23 [in Russian]
20. Levchenko M.N., Izgarsheva A.V. Creolized text in the internet-system/ Vestnik Moskovskogo oblastnogo universiteta (elektronnyj shurnal), 2018, no.4, pp. 200–216 [in Russian]
21. Likhatshev D.S. About philology, Vysshaja shkola, Moscow, 1989, 208 p. [in Russian]
22. Mustajoki, A. Reasons of failures in communication: an essay on general theory, Russkii yazyk za rubezhom, 2011, vol. 4, pp. 76–86. [in Russian]
23. Sukhomlina T.A. On the issue of typology of the author's image in the literary texts/ Povolshkij pedagogitsheskij vestnik, 2021, vol.9, no.3(32), pp.84–87 [in Russian]
24. Uspensky, B.A. Poetics in composition/Uspensky, B.A. Semiotics of art, Shkola "Yazyki russkoi kul'tury", Moscow, 1995, pp. 9–218. [in Russian]
25. Zhu Yunping Emotivity as a means of personalizing communicants' contact in the modern russian popular science text in mass media/Philologiya i kul'tura, 2020, no. 4 (62), pp.68–75 [in Russian]
26. Wurche, B. Das Rätsel der stinkenden Grauwale – URL: <https://scienceblogs.de/meertext/2022/10/19/das-raetsel-der-stinkenden-grauwale/> (accessed: 24.02.2023) [in German]
27. Wurche, B. Meertext – URL: <https://scienceblogs.de/meertext/author/bwurche/> (accessed: 19.02.2023) [in German]

Семантический потенциал темпоральной лексики в поэтической картине мира Ивана Бунина

Четверикова Ольга Владимировна,

доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: chetverikova_o@mail.ru

Алексеева Мария Александровна,

аспирант кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: mariaalex1994@yandex.ru

Кириченко Инесса Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: inessakirichenko29@mail.ru

В статье категория времени рассматривается как один из определяющих элементов поэтической картины мира Ивана Бунина, которая отражает особенности мироощущения художника слова, его отношение к объективной реальности, представления о гармонии и хаосе, что, в свою очередь, позволяет исследователю увидеть в темпоральной лексике инструмент, участвующий в декодировании заложенных в тексте смыслов, выявить её эстетический и ценностный потенциал. Актуальность заявленной темы определяется необходимостью в большей конкретизации и уточнении места и роли временных параметров в формировании структурной и образно-смысловой специфики поэтического произведения. Более того, наблюдается недостаточная изученность интерпретирующих возможностей категории времени, не получили должной систематизации и описания средства её вербальной манифестации, не определена в полной мере роль темпоральной лексики в маркировании авторского замысла, так как простая констатация способов языкового означивания категории времени без глубинных объяснений её природы и связи с мировидением говорящего, его коммуникативно-эстетическими задачами не может отразить все сущностные характеристики рассматриваемой категории. Исследование категории «время» в работе осуществляется в русле антропоцентрического подхода, выявляющего взаимосвязи языка и человека как субъекта познания и мышления. Научная новизна работы определяется тем, что системного интегративного анализа темпоральной лексики в поэтической речи Ивана Бунина пока ещё нет, хотя время в поэтической картине мира художника участвует в формировании единой художественной среды, обуславливающей смысловое и образное развитие текста. Специфика временной организации текста создаёт его образно-смысловой каркас, что позволяет считать категорию времени важнейшим элементом эстетической реальности.

Ключевые слова: поэтическая картина мира, категория времени, автор, мировидение, текст, темпоральная лексика, художественный образ, смысл.

Известно, что время осмысливается человеком как свойство реальной действительности [14], как часть восприятия мира познающей личностью. В отечественных и зарубежных философских трудах время определяется как последовательность и смена состояний объекта, как всеобщая форма бытия материи [2; 5; 6; 8 и др.]. В психологии изучаются особенности восприятия хронологического времени, исследуются различные уровни личностно переживаемого времени. Отмечается, что временные события с положительным эмоциональным потенциалом как бы редуцируются с точки зрения переживания, а время, заполненное негативными событиями, удлиняется в переживании, что формулируется психологами как закон эмоционально детерминированной оценки времени [11]. По мнению Е.И. Головахи и А.А. Кроника, для восприятия более продолжительных интервалов времени необходимо включение таких психических составляющих как память, мышление, воображение, на основании которых происходит интеграция конкретных восприятий и оценок времени, суждений, относящихся к прошлому, настоящему, будущему, формирование осознанного отношения ко времени в целом. Переживания человеком детерминационных отношений и связей между основными событиями его жизни формируют психологическое время [4].

А.М. Мостепаненко различает реальное время, которое относится к сфере реального мира и предполагает смену состояний объектов и явлений действительности, и перцептуальное, отражающее особенности восприятия внешнего мира человеком, его субъективные представления о настоящем, прошедшем и будущем. Как следствие, перцептуальное время часто не соответствует времени реальному, но при этом всегда является его отражением [10, с. 66–68]. Время – это «вместилище событий, другое название жизни» [7, с. 55]. Отношение к времени во многом субъективно, ибо определяется этнической принадлежностью, полом, возрастом, эмоциональным состоянием, темпераментом, опытом, системой ценностей и жизненным смыслом личности.

В рамках художественной действительности время «творит» автор, определяющий последовательность событий, развёртывающихся во времени и пространстве. И герои, и изображаемый автором предметный мир, и выбор им знаков языка для объективации своего замысла подчиняются хронотопу. Художественное время как эстетически воспроизведённое автором физическое время ситуативно и осознаётся благодаря наличию в тек-

сте причинно-следственной и психологической (ассоциативной) связи. Время соотносится с лирическим героем, событием, природным миром. Д.С. Лихачев писал: «Художественное время – явление самой художественной ткани литературного произведения, подчиняющееся своим художественным задачам и грамматическое время и философское его понимание писателем» [9, с. 211].

Ивану Бунину как человеку с созерцательно-рефлексивным способом мировидения свойственно обострённое восприятие и тонкое осознание сложности, противоречивости и изменчивости процессов жизни и в природе, и в людях, и в самом себе. Внешней активности художник предпочитает наблюдение, углублённое размышление и рефлексию. В его временной перспективе представлены и личное, и культурно-историческое прошлое и будущее. Объём конкретного художественного времени у поэта варьируется в пределах «миг – час – день – год – тысячелетия – вечность». При этом наглядно-чувственный образ, формируемый автором речи, выступает в качестве базы концептуальных смыслов, отражающих в тексте результаты познания мира художником слова [1, с. 209]. Таким образом, поэт реализует в произведении свои мотивационно-прагматические и аксиологические установки.

Жизнь лирического героя Иван Бунин изображает как промежуточный момент между тем, что прошло и тем, что будет. Анализ языкового материала показывает, что в его лирике наблюдается постоянная транспозиция прошлого в настоящее, что обуславливает «вплетённость» прошлого в сиюминутные переживания бунинского героя. Средствами языкового означивания ретроспективных тенденций в поэтическом осмыслении мира художником выступают номинации «молодость», «детство», «потомки», «отжившие», «след», «наследие» и т.д.; на синтаксическом уровне – словосочетания типа «прах веков», «в глубине веков», «текли года», «часто вспоминаю», «обманувший год», «давно позабытые светлые дни»; наречия «когда-то», «давно», «вчера»; на морфологическом уровне – глаголы в форме прошедшего времени: *Уже давно в лесу замолкли птицы* («Запустение»); *Любил я осень позднюю в России* («Запустение»); *Он драгоценной яшмой был когда-то* («Чёрный камень Каабы»); *Потомки тех, кто из степей пришли...* («Стамбул»); *И в глубине веков / Все, для кого они во тьме светили, Исчезли в ней...* («Ночь»). В рамках статьи рассмотрим особенности семантического развёртывания наиболее частотных в бунинской лирике лексем с темпоральным значением – «день», «год», «век».

День как светлое время суток – образ, позволяющий Ивану Бунину эксплицитно в тексте впечатления лирического героя от созерцания природного мира, нюансировать настроение персонажа. При этом номинация «день» у поэта вступает в синтагматические отношения, прежде всего, с глаголами движения, маркирующими смысл перемещение' (*дни бегут, дни летят, дни идут,*

день пройдёт), с глаголами состояния, завершения (*день догорел, день умирал, день сиял, день вечереет*): *Дни пройдут – вы будете светиться/ Над моей забытою могилой* («Не устану воспевать вас, звёзды...»); *...пели пчёлы/ Звенели мухи – день сиял* («Розы»). Атрибутивные синтаксические конструкции, включающие в свой состав лексему «день», служат объективации отношения говорящего к данной реалии (*светлые дни, невозвратные дни, бледный день, ненастный день, новый день, печальный день*), означивают количественные и температурные характеристики дня (*целый день, день долог, последние дни, день прохладный, день холодный, тёмный зимний день*): *Простор небес, поля пустые / И день прохладный и пустой* («Открыты жнивья золотые...»); *Сегодня целый день играет / В дворе последний мотылёк* («Листопад»).

Синонимом к слову «день» в лирике Ивана Бунина является номинация «полдень». Полдень у поэта способен «дремать»; он часто характеризуется как «осенний» или «апрельский», «жаркий». Во всех стихотворениях данная лексема наделена положительной коннотацией: *Осенний полдень светел, и на север/ Уходят тучи* («Отрывок»).

Мотив молодости (и, соответственно, мотив воспоминания о прежних днях) репрезентирован в лирике Ивана Бунина выражениями «утро дней», «радость юных дней», «с детских дней»: *Здесь радость юных дней* («Храм солнца»); *С детских дней я робко постигаю/ Тёмных бездн сияющие руны* («Не устану воспевать вас, звёзды...»).

Встречается у Ивана Бунина и упоминание о днях церковных праздников – *Троицын день, дни радостной недели* (Пасха): *Скоро Троицын день, скоро песни, венки и покосы* («Всё темней и кудрявей...»). Сакральные мотивы присутствуют в стихотворении «За измену», где поэт говорит об изменниках родины, о которых прочитал «в легендах Востока». После смерти они жили «в пустынном и диком краю», а «в день восстания из мёртвых» одежды их стали чёрными, а лица имели безжизненный цвет: *В этот день восстания из мёртвых одежды их чёрными стали/ В знак того, что на них – замогильного тления след*.

Темпоральная лексема «день» в лирике Ивана Бунина коррелирует с понятием «жизнь», что означено образно-метафорическими структурами «День мой догорел» (т.е. жизнь подходит к концу), «ветхий днями» (старый, проживший много лет. – О.Ч.): *...День мой догорел, но след мой в мире – есть* («Луна»); *Есть только бог над горными огнями/ Есть только он, несметный, ветхий днями* («Как много звёзд...»). В стихотворении «Бледнеет ночь...» номинация «день» контекстуально ассоциируется говорящим с рассветом (восходом), т.е. с началом нового дня: *Уж близок день, прошёл короткий сон <...> Неслышно выхожу из двери на балкон/ И тихо светлого восхода ожидаю...*

Лексема «день» раскрывает свой семантический потенциал и в любовной лирике Ивана Бунина. Так, в стихотворении «В поздний час мы были...» лирический герой вспоминает о свидании

с любимой девушкой: ночь, степь, звёзды, светившие влюблённым, свежесть росы и счастье касаться «устами/ До горячих щёк и до косы», охранять сон милой до той поры, когда «на золотом престоле,/ На востоке тихо засиял/ Новый день». Лексема «звёзды», синтаксические конструкции «на золотом престоле», «тихо засиял Новый день», «в степи, сверкающей и алой» служат означиванию эмоционального состояния героя – радость, счастье любить и быть любимым, вера в то, что каждый новый день – это надежда на встречу: *...Я её тихонько разбудил/ И в степи, сверкающей и алой, /По росе до дому проводил.*

В стихотворении «Спокойный взор...» герой печален: его возлюбленная, с взором, подобным взору лани, та, которую он так нежно любил, теперь далеко, образ её «уже в тумане». Расставание ещё приносит страдания герою, но время всё превратит в «сон воспоминанья», в «всепрощающую даль», где нет боли, нет печали. Конструкция «А будут дни...» – репрезентант смысла *время лечит*. Стихотворение строится по модели: «любовь – печаль – воспоминания – прощение»: *А будут дни – угаснет и печаль/ И засияет сон воспоминанья/ Где нет уже на счастья, ни страданья/ А только всепрощающая даль.* Отметим, что, как и в предыдущем стихотворении, мотив любви соотносён Иваном Буниным с образом света: печаль гаснет, т.е. теряет свою силу, но остаётся свет памяти («засияет сон воспоминанья»), которая примирит героя с тем, что случилось, поможет ему всё принять и простить.

Номинация «день» («срок») в поэтическом языке Ивана Бунина – репрезентант мотивов быстротечности человеческой жизни, смерти, что означено, прежде всего, синтаксически: «настанет день – исчезну я», «срок настанет», «темнеет зимний день». В стихотворении «Зеркало» мотив смерти раскрыт через смысловую корреляцию в контексте лексем «день» (зимний, т.е. короткий; рано темнеет. – О.Ч.), «зеркало» (ничего не отражает в темноте; зеркало – символ потустороннего мира. – О.Ч.), «мрак», «смерть»: *Темнеет зимний день, спокойствие и мрак/ Нисходят на душу – и всё, что отражалось,/ Что было в зеркале, померкло, потерялось... // Вот так и смерть, да, может быть, и так.*

Рассмотрим особенности семантического развёртывания номинаций «год» и «век» в лирике Ивана Бунина. Год – объективная единица измерения жизни и возраста человека. В художественной речи номинация «год» может участвовать в характеристике внутреннего состояния лирического героя. В бунинской лирике лексема «год» обычно представлена словоформой «годы» («годá») в том случае, когда субъект речи вспоминает свою молодость, дом, где родился и рос: *В то селенье, где шли молодые года/ В старый дом, где я первые песни слагал/ Где я счастья и радости в юности ждал/ Я теперь не вернусь никогда, никогда («Ту звезду...»).* В текст вводятся такие конструкции, как «молодые года», «в те годы», «годы

надежд»: *Ты, молодость моя, вы, годы/ Надежд, сердечной простоты, беспечной воли и свободы/ Счастливой грусти и мечты... («И снова вечер...»).* Ведущая эмоция этих стихотворений – грусть, ибо ничего нельзя вернуть назад, да и сам лирический герой изменился. Воспоминания о былом и печалют, и греют его душу.

Синтаксическая конструкция «годы идут» – репрезентант смысла *проходит жизнь*. Так, в стихотворении «Осыпаются астры в садах» поэт призывает читателя быть внимательным, чутким к красоте природного мира, к его осеннему многоцветью, заставляющему вспомнить и зелень весенней листвы, и майские трели соловья, и летние ночи. Увядаящая красота природы – напоминание о том, что каждый год жизни неповторим. Ввод в текст императивных конструкций «поброди», «взгляни», «вспомни», «подумай» – средство выдвигания смыслов, с одной стороны, а с другой – способ установить «контакт» с читателем, попытка автора «вписать» его в орбиту своих мыслей и чувств: *Вспомни песни, что пел соловей/ Вспомни летние ночи /И подумай, что годы идут, /Что с весной, как минует ненастье/ Нам они не вернут /Обманувшего счастья...*

Словоформа «годами» служит в бунинских стихотворениях означиванию смыслов *долго*, *постоянно*: *Земля, земля! Несчётные следы/ Я на тебе оставил. // Я годами/ Блуждал в твоих пустынях и морях... («Лиман песком от моря...»).* Частотны у Ивана Бунина числительные с темпоральным значением, включающие в свой состав словоформу «лет», синонимичную словоформе «годы». Обычно такие конструкции встречаются в текстах, в которых герой размышляет об иных цивилизациях, далёких веках, пытаясь соотнести свои переживания с чувствами тех, кого уже давно нет на земле, но с которыми бунинский герой ощущает глубинную, вневременную связь: *... долго слагал воедино/ То, что гробница хранила три тысячи лет, как святыню... <...> Вечно лишь то, что связует незримую связью/ Душу и сердце живых с тёмной душою могил («Надпись на чаше»).* Использование конструкции «сто лет» или лексемы «столетний» обычно встречается в текстах, которые повествуют о посещении героем своего родового имения: *Вот этот дом, сто лет назад/ Был полон предками моими («Дедушка в молодости»); В столетнем мраке чёрной ели/ Краснела тёмная заря («В столетнем мраке...»).*

Номинации «век», «вечность» и лексемы «вечный», «вечно» – базовые для поэтической речи Ивана Бунина, постоянно размышлявшего о быстротечности человеческой жизни и о вечном, над которым не властно время. Век – такая единица исчисления времени, которая выходит за рамки одной человеческой жизни. В границах века человек осознаёт себя представителем поколения, носителем определённого культурного кода. Номинация «век» используется в бунинских текстах, затрагивающих проблемы существования разных поколений и цивилизаций, проблемы культурной

памяти, что эксплицируется в текстах синтаксическими конструкциями «в глубине веков», «прах веков», «пять веков», «шли века»: *Прошли века, но слава древней были!* / *Жила в веках* («Любил он ночи тёмные»). Для Ивана Бунина и его лирического героя важно осознание себя частью «все-человеческого». «Вечное», «архаичное» и современное слиты в сознании поэта в одно целое: *Ищу я в этом мире сочетанье / Прекрасного и вечного.* («Ночь»).

Оппозиция «век – миг» означена Иваном Буниным в стихотворении «У берегов Малой Азии». Повествуя о «царстве амазонок», поэт пытается представить, как звучали «их радостные клики», где «на пески ступала их нога», где на сыром песке отпечатались следы подков лошадей этих воинственных женщин: *Но век наш – миг. И кто укажет ныне, / Где на пески ступала их нога?* Объективируется смысл 'беспощадный бег времени'. А в стихотворении «Деревенский нищий» синтаксическая конструкция «долгий век» употреблена в значении 'жизнь': *В долгий век свой немало он силы / За тяжелой работой убил...*

В отличие от лексемы «век», которая является показателем объективного времени, номинация «вечность» служит означиванию только художественного, эмотивного времени. Словарь русского языка даёт такое определение лексеме «вечность»: 1. Течение времени, не имеющее начала и конца. 2. *разг.* Томительно долгое время [12, с. 159]. В небольшом стихотворении Ивана Бунина «На поднебесном утёсе» мотив вечности «летающей» ассоциируется поэтом со свободой, что, на наш взгляд, обусловлено корреляцией в авторском сознании понятий «небо» (*слепящая лазурь*), «орлиный приют» (орёл – сильная, вольная птица): *Пью, как студёную воду / Горную бурю, свободу / Вечность, летящую тут.*

Частотны в бунинской лирике синтаксические конструкции, в составе которых есть лексемы «век», «вечный», «вечно». Эти языковые единицы дают представление о том, что художник определяет как вечное, незыблемое. Иными словами, исследователь языка Ивана Бунина получает доступ к ценностной составляющей смысловой сферы поэта. Безусловно, вечной является природа (*вечная краса, вечные созвездия, вечно лишь море, вековая тишина* и др.): *Радость и гибель ея (жизни. – О.Ч.) / Служат нетленному и неизменному – / Вечной красе Бытия!* («Ветер осенний...»); *...таинственный / Вечных созвездий узор золотой* («Полевые цветы»). Вечен Бог (Аллах), вечна человеческая печаль, вечна смерть: *Да вечен только мёртвых сон, / Да божий храм, да крест, да он* («Петух на церковном кресте»); *Шумит внизу прибой, залив кипит волнами / А здесь – глубокий сон и вечная печаль* («Кипарисы»).

Атрибутивные конструкции «дикий век» и «век бесстыдный» – средства вербализации социальных мотивов в лирике Ивана Бунина. В стихотворении «Мы сели у печки в прихожей», написанным поэтом в конце сентября 1917 года, есть строки,

полные отчаяния и безнадежной усталости: *Презренного, дикого века / Свидетелем быть мне дано / И в сердце моём так могильно / Как мёрзлое это окно.* В 1922 году, в эмиграции, поэт пишет стихотворение «Всё снится мне...». Лирический герой видит себя у развалин родовой часовни и слышит голос, призывающий оставить «мир нечистый» для «тишины сей вековой», склонить голову «перед распятым»: *... В твой век, бесстыдный и презренный! / Перед распятым голову склони / В знак обречения со сжимой...* Отметим, что строка «В твой век, бесстыдный и презренный» перекликается со стихотворением Ф. Тютчева «Из Микельанджело»: *О, в этот век презренный и постыдный.*

Анализ языкового материала показывает, что осмысление дня, года, века, вечности в бунинской лирике представлено следующими образно-метафорическими конструкциями [13]: а) фотоморфной метафорой (*день догорел; день сиял, разгорайся, новый день*); б) биоморфной метафорой (*дни летят; вечность летящая, прах веков*); в) натуроморфной метафорой (*дни отцвели; дикий век*); г) антропоморфной метафорой (*дни идут, проходят; печальный день, бледный день; молодые годы, годы идут, обманувший год; шли века, прошли века, век бесстыдный*).

Таким образом, являясь категорией эстетической, время играет важную роль в структурно-содержательной организации лирики Ивана Бунина, служит одним из способов экспликации аксиологической вертикали сознания поэта, участвует в репрезентации текстовых смыслов.

Литература

1. Алексеева, М.А. Поле темпоральности в поэтических произведениях И.А. Бунина // Слово и текст: теория и практика коммуникации: сборник научно-методических трудов / под общ. ред. д-ра филол. наук, проф. О.В. Четвериковой. – Вып. 14. / М.А. Алексеева. – Армавир: РИО АГПУ, 2021. – С. 208–212.
2. Богатырева, Е.Н. Время в философии культуры: проблемы методологии // Известия Саратовского ун-та. – 2009. Серия Философия. Психология, Педагогика. Вып.3. – С. 3–8.
3. Бунин, И.А. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. / И.А. Бунин. – Москва: Изд-во: Правда, 1988.
4. Головаха, Е.И., Кроник, А.А. Понятие психологического времени // Категории материалистической диалектики в психологии. / Под ред. Л.И. Анциферовой / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Москва: Наука, 1988. – С. 199–215.
5. Грюнбаум, А. Философские проблемы пространства и времени: Пер. с англ. / А. Грюнбаум. – Москва: Едиториал УРСС, 2003. – 568 с.
6. Гуревич, А.Я. Время как проблема истории культуры // Вопросы философии. 1969. – № 3. – С. 105–116.
7. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич. – Москва: Искусство, 1972. – 318 с.

8. Дубровский, В.Н. Концепции пространства-времени / В.Н. Дубровский. – Москва: Наука, 1991.
9. Лихачев, Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – 3-е изд. / Д.С. Лихачев. – Москва: Наука, 1979. – 360 с.
10. Мостепаненко, А.М. Проблема универсальности основных свойств пространства и времени / А.М. Мостепаненко. – Ленинград: Наука, 1969. – 230 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т. 1. / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – 448 с.
12. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 1 / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык, 1985–1988.
13. Хомик, В.С., Кроник, А.А. Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психол. – 1988. – № 1. – С. 98–106.
14. Boroditsky, L. Metaphoric structuring: understanding time through spatial metaphors // Cognition. 2000. – Vol. 75. – № 1. – Pp. 1–28.
15. Hawking, S., Penrose, R. The Nature of Space and Time / S. Hawking, R. Penrose. – Princeton: Princeton University Press, New Jersey, 2000. – 160 p.

SEMANTIC POTENTIAL OF TEMPORAL VOCABULARY IN THE POETIC PICTURE OF THE WORLD OF IVAN BUNIN

Chetverikova O.V., Alekseeva M.A., Kirichenko I.V.
Armavir State Pedagogical University

The article deals with the category of time as one of the determining elements in the poetic world picture of Ivan Bunin, which reflects the features of the artist's perception of the world, his attitude to the objective reality, the ideas about harmony and chaos, which, in turn, allows the researcher to see in the temporal vocabulary a tool involved in the decoding of the meanings of the text, to identify its aesthetic and axiological potential. The relevance of the stated topic is determined by the need for greater specification and clarification of the place and role of temporal parameters in the formation of structural and figurative and semantic specificity of a poetic work. Moreover, there is an insufficient study of interpreting possibilities of the category of time, the means of its verbal manifestation have not received proper systematization and description, the role of temporal vocabulary in marking the author's idea is not fully determined, because a simple statement of ways of linguistic signification of the category of time without deep explanations of its nature and connection with the worldview of a speaker, his communicative and aesthetic tasks cannot reflect all the essential characteristics of the category under consideration. The study of the category «time» in

the work is carried out in the framework of anthropocentric approach, revealing the relationship of language and man as a subject of cognition and thinking. The scientific novelty of the work is determined by the fact, that there is no systematic integrative analysis of temporal vocabulary in the poetic speech of Ivan Bunin yet, though the time in the poetic picture of the artist's world takes part in the formation of the unified artistic environment, which determines the semantic and figurative development of the text. The specifics of the temporal organization of the text creates its image-meaningful framework, which allows us to consider the category of time as the most important element of the aesthetic reality.

Keywords: poetic picture of the world, category of time, author, worldview, text, temporal vocabulary, artistic image, meaning.

References

1. Alekseeva M.A. The field of temporality in poetic works of I.A. Bunin // Word and text: theory and practice of communication: collection of scientific and methodical works / ed. by Dr. in Philology, prof. O.V. Chetverikova. – Issue. 14. / M.A. Alekseeva. – Armavir: Russian State Pedagogical University, 2021. – С. 208–212.
2. Bogatyreva, E.N. Time in Philosophy of Culture: Problems of Methodology // Izvestia Saratov University. – 2009. Series Philosophy. Psychology, Pedagogy. Vol. 3. – P. 3–8.
3. Bunin, I.A. Collected works: in 4 vols. Vol.1 / I.A. Bunin. – Moscow: Publishing House: Pravda, 1988.
4. Golovakha, E.I., Kronik, A.A. The concept of psychological time // Categories of materialistic dialectics in psychology / Ed. by L.I. Antsiferova / E.I. Golovakha, A.A. Kronik. – Moscow: Nauka, 1988. – С. 199–215.
5. Grunbaum, A. Philosophical Problems of Space and Time: Translated from English / A. Grunbaum. – Moscow: «Yeditorial URSS», 2003. – 568 с.
6. Gurevich, A. Ya. Time as a Problem of Culture History. 1969. – № 3. – С. 105–116.
7. Gurevich, A. Ya. Categories of Medieval Culture / A. Ya. Gurevich. Gurevich Moscow: Arts, 1972. – 318 с.
8. Dubrovskiy, V.N. Concepts of Space-Time / V.N. Dubrovskiy. – Moscow: Nauka, 1991.
9. Likhachev, D.S. Poetics of Old Russian Literature. – 3rd ed. / D.S. Likhachev. – Moscow: Nauka, 1979. – 360 с.
10. Mostepanenko, A.M. The problem of universality of the basic properties of space and time / A.M. Mostepanenko. – Leningrad: Nauka, 1969. – 230 с.
11. Rubinstein, S.L. Fundamentals of General Psychology: In 2 vols. of Volume 1 / S.L. Rubinstein. – Moscow: Pedagogics, 1989. – 448 с.
12. Dictionary of Russian Language: in 4 vol. T. The Dictionary of the Russian Language: 4 vol. vol. 1 / USSR Academy of Sciences, Institute of Russian Language. 3rd edition, stereotyped. – Moscow: Russian language, 1985–1988.
13. Homik, V.S., Kronik, A.A. Attitude to time: psychological problems of early alcoholization and deviant behavior // Voprosy psychol. – 1988. – № 1. – С. 98–106.
14. Boroditsky, L. Metaphoric structuring: understanding time through spatial metaphors // Cognition. 2000. – Vol. 75. – № 1. – Pp. 1–28.
15. Hawking, S., Penrose, R. The Nature of Space and Time / S. Hawking, R. Penrose. – Princeton: Princeton University Press, New Jersey, 2000. – 160 p.

Юрченко Екатерина Дмитриевна,

преподаватель, Высшая школа международных исследований и дипломатии, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: katerina-yurchenko@mail.ru

В настоящее время аудиовизуальные произведения становятся более динамичными и сложными для восприятия, что ставит реципиента в ситуацию дефицита времени на обработку информации. Для создания комического эффекта в аудиовизуальном произведении редко используются исключительно классические лингвистические средства, так как динамичное развитие сюжета обуславливает необходимость игнорирования сложных языковых кодов. Передача комического эффекта в кинофильмах является особенно острой проблемой для переводчиков и локализаторов из-за специфики аудиовизуального текста. В данной статье рассмотрены особенности создания комического эффекта в аудиовизуальном произведении. Описаны и проанализированы лингвистические и экстралингвистические проблемы, возникающие при передаче комического. Описаны способы формирования комического на основе эффекта обманутого ожидания и ситуативной амбивалентности. Рассмотрен алгоритм работы, позволяющий переводчику сохранить комический эффект при работе с аудиовизуальным произведением.

Ключевые слова: перевод, аудиовизуальный перевод, аудиовизуальный текст, комический эффект, юмор.

Сохранение комического эффекта высказывания традиционно считается одной из наиболее сложных переводческих задач наряду с передачей культурно-маркированных единиц, безэквивалентной лексики и фразеологии. Передача контекстов, содержащих комический эффект, при аудиовизуальном переводе представляет особые трудности. При работе с аудиовизуальным произведением переводчик может столкнуться как с трудностями лингвистического характера (передача сниженной, ненормативной, безэквивалентной лексики), так и проблемами экстралингвистического и культурологического характера, обусловленные отражением национального менталитета, современных и исторических реалий, характерных ситуаций общения [7].

Кроме того, при работе с аудиовизуальным произведением необходимо учитывать, что данный вид текста, совмещает в себе вербальные и невербальные элементы, передающиеся по двум каналам. Динамичность, многоканальность и мультикодовость аудиовизуального произведения способствует использованию широкого диапазона средств создания комического ввиду тесной связи ситуативного и лингвистического контекстов.

Необходимо отметить, что в настоящее время в аудиовизуальной продукции для создания комического эффекта редко используются исключительно классические лингвистические средства, к которым относятся каламбур, парадокс, остроты и ирония [8], а также культурно-маркированные шутки с отсылками на национальные источники. Данные средства выражения комического характерны для более ранних комедий середины XX века.

Использование иных лингвистических средств для создания комического эффекта может быть обусловлено требованиями производителя аудиовизуальной продукции для упрощения процесса перевода, а, следовательно, увеличения коммерческого успеха продукта на международном рынке. Кроме того, гибридизация киножанров и массовость комических контекстов не в юмористическом игровом кино (боевиках, исторических и приключенческих фильмах, драмах и т.п.) порождают необходимость динамичного развития сюжета, при этом сложные языковые коды игнорируются, так как основная ставка делается на визуальные эффекты и видеоряд, для компенсации упущенной языковой информации. Таким образом, у реципиента в процессе просмотра кинофильма или любой другой аудиовизуальной продукции не хватает времени на обдумывание и интерпретацию шутки.

Также необходимо учитывать, что в настоящее время в реалистических киножанрах тяготекют

к узнаваемому отображению действительности, то есть речь персонажей должна звучать искусственно и не наигранно, за исключением случаев, когда этого требует сценарий (пародия кого-либо, высмеивание каких-либо качеств). Данное явление обуславливает необходимость создания сценаристами натурального кинодиалога и комических ситуаций, что требует от переводчика достижения «псевдоузости» при работе с аудиовизуальным произведением [10].

Решение о передаче средств выражения комического эффекта в аудиовизуальном произведении могут быть приняты на макротекстовом и микротекстовом уровнях.

На макроуровне выделяются ситуативные, ситуативно-языковые и собственно лингвистические средства создания комического эффекта [5].

Зачастую в аудиовизуальных произведениях комическим оказывается не сам кинотекст с его вербальной составляющей, а видеоряд, в котором герои демонстрируют нетипичное для ситуации поведение или оказываются заложниками непредвиденных обстоятельств. В таком случае в произведении реализуется ситуативный юмор, средствами выражения которого являются сатирические или комические комментарии к ситуации, последующие неожиданные вербальные реакции, несоответствие слов и действий. Понимание ситуативного комизма в переведенной продукции, как правило, не вызывает затруднений у реципиента. Исключением являются случаи, когда видеоряд культурно маркирован [5].

Для более качественной передачи комического эффекта в аудиовизуальной продукции представляется более перспективным рассмотрение классификации комических явлений на уровне контекстов, содержащих комический эффект, то есть на микроуровне.

С психологической точки зрения в основе комического в аудиовизуальном произведении лежит эффект обманутого ожидания и комический шок. Обманутое ожидание – «это контраст между ожиданиями субъекта и конечной реализацией». Под комическим шоком Санников В.З. понимает, «явление, кажущееся внешне удивительным, но на самом деле естественное и понятное». Комический шок может быть вызван как необычностью формы, так и необычностью смысловой [9].

Коттхофф Х., изучая комическое в условиях повседневной устной коммуникации, разработала классификацию комических коммуникативных стратегий, на основе амбивалентности, суть которой состоит в возможности двойственной, двусмысленной трактовки одной и той же ситуации. В кино амбивалентность «создается за счет несоответствия информации, представленной широким ситуативным контекстом видеоряда, общим событийным контекстом кинофильма, обобщенными представлениями зрителя о действительности и вербальным сопровождением видеоряда» [6]. Коттхофф Х. выделяет остроумные замечания, анекдоты, игру слов, абсурдные теории и фанта-

зии, подтрунивание, колкости, шутки-загадки, шутки в свой собственный адрес, комические намеки и описание, комический обмен ролями, пародии, дурачество, поддразнивание, черный юмор, остроты, а также невербальные средства комического (гримасы) [12].

Наговицына И.А. выделяет десять видов средств выражения комического эффекта на основе ситуативной амбивалентности, «при которой создание комического эффекта достигается за счет одновременного соположения двух различных точек зрения, двух способов описания одной и той же ситуации, приводящего к эффекту неожиданности» [5]. Использование данного средства создания комического эффекта характеризуется неразрывной взаимосвязью языковой и ситуативной субстанций.

Специфика переводимого материала также обуславливает цель перевода и принимаемые в процессе перевода решения. При переводе аудиовизуального произведения, содержащего сцены с комическим эффектом, переводчик должен понимать, что его первоочередная задача – сохранить комический эффект и попытаться расшевелить реципиента аудиовизуальной продукции на языке перевода.

Рассматривая проблему перевода комического через призму межкультурной коммуникации, Абаева Е.С. подчеркивает, что проблемы, возникающие при переводе комического, связаны с межкультурной коммуникацией (рисунок 1), проводя параллель и отмечая, что во втором случае переводчик является одновременно и потребителем-1, и производителем-2, а под артефактами понимаются исходный текст – оригинал и его перевод [1].



Рис. 1. Схемы художественного перевода и межкультурной коммуникации: а – схема художественного перевода (по Модестову В.С.); б – упрощенная схема межкультурной коммуникации (по Зинченко В.Г.)

Переводчик на первом этапе переводческого процесса должен увидеть в тексте элемент с комическим эффектом, и правильно его интерпретировать. Переводчику необходимо понять, над чем конкретно смеется автор или герой, какие темы, идеи и образы могут вызывать смех у реципиента, и насколько должно быть смешно. При переводе

фрагментов текста с комическим эффектом переводчику часто необходимо увидеть и передать культурологическую специфику [1].

На втором этапе переводчик должен проанализировать эффект, который производит данный отрывок текста, и осознать, что теоретически должен почувствовать читатель. «В идеале переводчик должен равно принадлежать «сближающимся бытиям» разных культур» [3], но чаще всего переводчик основывается на собственных эмпирических наблюдениях, поэтому на данном этапе особое внимание необходимо уделить культурологическим фоновым знаниям. Кроме того, здесь возможно непонимание приема, использующегося в отрывке с комическим контекстом и оказывающего на реципиента комический эффект. Стратегия перевода и качество передачи комического эффекта зависят от того насколько правильно на данном этапе переводчик поймет шутку.

На следующем этапе максимально приближенный к оригиналу по внешней и внутренней форме отрывок произведения, который также обязательно сохраняет свою функциональную значимость, воспроизводится переводчиком на материале своего языка и культуры. При работе с комическим переводчик прежде всего должен воссоздать функциональное соответствие воздействия художественного произведения на реципиента, а также сохранить прагматический потенциал оригинала [1].

Модестов В.С. указывает, что переводчику необходимо сохранять элементы специфики, которые могут быть восприняты реципиентов как характерные для культурологической среды оригинала, таким образом, что после просмотра аудиовизуального произведения зритель должен пополнить свои знания о том, над чем смеются представители другой культуры, и как именно они смеются. Однако необходимо учитывать, что на реципиента также должен быть оказан комический эффект, «поэтому если в языке, на который переводится произведение, нет языкового эквивалента или подходящего культурного фона, то нужно искать замену, исходя из функционального соответствия, но соблюдая принцип культурологической нейтральности, даже если отрывок оригинала способствует созданию иллюзии национальной среды» [4]

Ньюмарк П. отмечает, что в «переводной художественной литературе стилистические средства, создающие комический эффект, должны сохранить свою функцию, при этом передача формы, то есть лексических и грамматических средств их создания не является первостепенной» [13]. Помимо вышеперечисленных особенностей, переводчику при передаче комического эффекта необходимо учитывать цель комического воздействия, так как средства должны быть полностью с ней согласованы, а сама цель комического воздействия может быть не связана напрямую с желанием вызвать смех у реципиента.

Горшкова В.Е. в своей работе «Перевод в кино» характеризует проблему перевода кино как перевод текстов особого литературно-художественного жанра, имеющих множество специфических черт [2]. Следовательно, вышеизложенные особенности передачи комического эффекта при художественном переводе справедливы и для перевода кино, а также для аудиовизуального перевода в целом.

Главная особенность аудиовизуального перевода заключается в передаче основного объема информации при помощи видеоряда. Успешность коммуникативного акта между авторами произведения и зрителями зависит от возможности достижения максимального реализма на экране, однако для создания комического эффекта в произведениях комедийного жанра или в эпизодах с комическим контекстом авторы могут прибегать к парадоксальным или гротескным ситуациям, что может нарушить реализм произведения.

В данном случае процесс аудиовизуального перевода связан с поиском решений и компромиссов в попытке заставить зрителя смеяться над переводной кинокомедией, таким образом, лексическое соответствие переведенного аудиовизуального произведения оригиналу зачастую отходит на второй план. Данная особенность ограничивает переводчика в действиях, обязывая его сохранить комический эффект сцены, однако при этом ему предоставляется определенная свобода в принятии переводческих решений. Последнее привело к тому, что при переводе аудиовизуальных произведений иногда используется авторский вольный перевод, там, где возможно сохранение комического эффекта оригинала исходными средствами [11]. Злоупотребление свободным переводом приводит к искажению смысла, функциональной потери произведения и снижению качества аудиовизуальной продукции на языке перевода в целом. Кроме того, авторский перевод может помешать восприятию произведения из-за нарушения реалистичности.

Таким образом передача комического эффекта при переводе вызывает большие сложности не только лингвистического, но и культурологического характера. Проблема передачи комического обусловлена как внешними факторами (целью исходного текста и текста на языке перевода, ролью комического в исходном тексте, культурными ценностями и юмористическими традициями, переводческой ситуацией), а также внутренними факторами (задействованными языковыми средствами, наличием у реципиентов общих фоновых знаний, компетенцией переводчика). Помимо вышеперечисленных факторов, на передачу комического в аудиовизуальном произведении влияет наличие видеоряда, с которым текст перевода не должен расходиться, а также возможность построения комического с использованием других семиотических средств. Неправильно переданное комическое может потенциально спровоцировать конфликт культур.

Литература

1. Абаева Е.С. Перевод юмора как проблема межкультурной коммуникации // Перевод в меняющемся мире: материалы международной науч.-практ. конф. Москва: Азбуковник, 2015. С. 9–12.
2. Горшкова В.Е. Перевод в кино: монография. Иркутск: ИГЛУ, 2006. 278 с.
3. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. Системный подход: учеб. пособие для студентов вузов. Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003. 192 с.
4. Модестов В.С. Художественный перевод: история, теория, практика. Москва: Издво Литературного института им. А.М. Горького, 2006. 463 с.
5. Наговицына И.А. Лингвистические средства сохранения комического эффекта в ситуативной модели перевода (на материале перевода комедийных фильмов): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание Санкт-Петербург, 2016. 249 с.
6. Наговицына И.А. Ситуативная амбивалентность как средство создания комического эффекта в аспекте перевода (на материале англоязычных комедийных фильмов) // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2007. № 1 (2). С. 80–84.
7. Панченко Е.И. Роль единицы перевода при переводе юмористического текста // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского 2012. т. 25 (64) № 1. С. 144–148.
8. Пропп В.Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре. Москва: Лабиринт, 1999. 287 с.
9. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. Изд. 2, испр. и доп. Москва, 2002. 552 с.
10. Baños R. Prefabricated Orality: A Challenge in Audiovisual Translation // inTRAlinea Special Issue: The Translation of Dialects in Multimedia. 2006. URL: <http://www.intraline.org/specials/article/1714> (дата обращения 10.01.2023)
11. Chiaro D. Verbally Expressed Humour on Screen: Reflections on Translation and Reception // The Journal of Specialised Translation. 2006. № 6 P. 198–208.
12. Kottthoff H. Lachkulturen heute. Humorin Gesprächen // Humor in den Medien. 2004. P. 45–74.

13. Newmark P. Approaches to translation. Oxford: Pergamon Press, 1981. 198 p.

PECULIARITIES OF TRANSFER THE COMIC IN AUDIOVISUAL TRANSLATION

Yurchenko E.D.

Pacific National University

Nowadays audiovisual products become more dynamic and complex to perceive, which puts the recipient in a situation of lack of time to process information. Exclusively classical linguistic means are rarely used to create a comic effect in audiovisual products, as dynamic plot development causes the need to ignore complex linguistic code. The transfer of comic in films is an acute problem for translators and localizers due to the specifics of audiovisual text. The article examines the features of creating a comic effect in the audiovisual products. Linguistic and extra-linguistic problems arising in the transfer of comic are described and analyzed. The ways of forming comic on the basis of the deceptive expectations and situational ambivalence are described. The algorithm which allows translator to save comic effect in the process of audiovisual translation is considered.

Keywords: Interpretation, audiovisual translation, audiovisual text, comic, humor.

References

1. Aбаева E.S. Humour Translation as a Cross-Cultural Communication Problem. Translation in changing world: proc. int. scientific conf. Moscow, Azbukovnik Publ., 2015, pp. 9–12. (in Russian).
2. Gorshkova V.E. Translation into the cinema. Irkutsk, IGLU Publ., 2006. 278 p. (in Russian).
3. Zinchenko V.G., Zusman V.G., Kirnoze Z.I. Intercultural communication. System approach. Nizhny Novgorod, NGLU N.A. Dobrolyubova Publ., 2003. 192 p. (in Russian).
4. Modestov V.S. Literary translation: history, theory, practice. Moscow, Maxim Gorky Literature Institute Publ., 2006. 463 p. (in Russian).
5. Nagovitsyna I.A. Linguistic means of preserving comic effect in the situational model of translation. Dis. Ph.D. Tesis. St. Petersburg, 2016. 249 p. (in Russian).
6. Nagovitsyna I.A. Situational ambiguity as means of creating humorous effect and issues of translating audiovisual humour. Vestnik SPbSU. St. Petersburg, SPBU Publ., 2007, no 1 (2), pp. 80–84. (in Russian).
7. Panchenko E.I. Role of translation unit in humoristic text translation. Scientists notes of TNU V.I. Vernadsky. Simferopol, TNU Publ., 2012, vol. 25 (64), no 1, pp.144–148. (in Russian).
8. Propp V.Y. Problems of comedy and laughter. Ritual laughter in folklore. Moscow, Labirint Publ., 1999. 287 p. (in Russian).
9. Sannikov V.Z. Russian language in the language game mirror. Moscow, Yazyki slav-janskoi kulturi Publ., 2002. 552 p. (in Russian).
10. Baños R. Prefabricated Orality: A Challenge in Audiovisual Translation. inTRAlinea Special Issue: The Translation of Dialects in Multimedia, 2006. Available at: <http://www.intraline.org/specials/article/1714> (accessed 10 January 2023).
11. Chiaro D. Verbally Expressed Humour on Screen: Reflections on Translation and Reception, 2006, no. 6, pp. 198–208.
12. Kottthoff H. Lachkulturen heute. Humorin Gesprächen, 2004, pp. 45–74.
13. Newmark P. Approaches to translation. Oxford: Pergamon Press Publ., 1981. – 198 p.