

ИЗВЕСТИЯ



ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№1 (164)
2022



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№1(164)

научный
журнал

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2022 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

| | |
|--|----|
| НОВИКОВ С.Г. Российское воспитание в переломную эпоху всемирной истории: целевые ориентиры и ценностные основания | 4 |
| КОЗЛОВА А.Г. Возрастающая роль социальных сетей в духовно-нравственном воспитании..... | 10 |
| СЕНИЦЫН Ю.Н., ЖИРМА Е.Н., ХОМУТОВА Н.А. Школа духовно-нравственной культуры: от теории к практике..... | 16 |
| ЗИНЧЕНКО В.О. Профессиональное воспитание как фактор становления социально ответственной личности современного специалиста | 22 |
| КОРЕПАНОВА М.В., САВВА Н.В. Особенности развития аутокомпетентности педагога дошкольного учреждения средствами современных информационных ресурсов | 29 |
| БАЙБОРОДОВА Л.В. Воспитание старшекласников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки..... | 33 |
| ЗАЛАУТДИНОВА С.Е. Социально-педагогические условия вариативной подготовки магистрантов педагогического вуза к социальным практикам..... | 39 |
| БАЙКИНА Е.А. Организационно-педагогические условия проектирования системы оценочных средств в компетентностно-ориентированных образовательных программах вуза..... | 45 |
| КРЮКОВСКАЯ Н.В. Воспитательный потенциал коррекционных занятий с учащимися с задержкой психического развития..... | 51 |
| МАХИНИН А.Н. К вопросу об инвариантном научно-методическом сопровождении педагогического процесса формирования российской идентичности личности..... | 56 |
| САФРОНОВА Е.М. Формирование компетентности будущего педагога в воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования школьников..... | 62 |
| ОБОДОВА Ж.И. Интенсификация воспитательной деятельности в цифровой среде..... | 67 |
| КОЗЫРЕВА О.А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии в педагогическом университете | 75 |
| АХМЕТОВА Д.З., СУЧКОВ М.А., МОРОЗОВА И.Г. Этнокультурный подход к инклюзивному образованию в приэтноинтернационализации и глобализации..... | 85 |
| ХАЙРУЛЛИНА Д.Д., БАЗАРОВА Л.В., ГИЛЯЗЕВА Э.Н., МАЗАЕВА Т.В. Удовлетворенность студентов дистанционным обучением в условиях вынужденной самоизоляции..... | 91 |

Главный редактор

Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. Брыкина
С.Г. Воркачѐв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. Мокшенко
М.В. Николаева
М. Олейник (Польша)
С.В. Перевалова
Н.С. Пурышева
Л.Н. Савина
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
А.А. Фокин
К. Хенгст (Германия)
Цзиньлин Ван (КНР)
Э.Ф. Шафранская
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
В.В. Зайцев
Е.И. Сахарчук
В.И. Супрун
М.В. Великанов

| | |
|---|-----|
| ПАНЧЕНКО Л.С., БАКРАДЗЕ Н.Ю. Дистанционное обучение иностранных студентов: проблемы и перспективы..... | 95 |
| ДМИТРИЕВА О.А., КОНДАУРОВА Т.И. Современное экологическое образование в странах мирового сообщества как условие устойчивого развития | 101 |
| НИКИШИНА О.А., ЦВЕТКОВА С.Е. Модель формирования лингвистической готовности к международному экзамену на языковых профилях университета..... | 108 |
| ЗАВЬЯЛОВА В.А. Проблематика цифрового обучения в условиях реализации дополнительных профессиональных программ | 116 |
| ПАНАРИНА Г.И. Совершенствование процесса обучения английскому языку младших школьников с использованием сюжетно-ролевой игры | 122 |
| ГОРБУЛИНА Н.А. Организация опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогической модели реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками..... | 129 |
| БАТУРИНА Л.А., ЛЕПИХОВ Н.В. Русская ономастическая лексика в иноязычном социуме (учебно-методическое пособие на материале российских газет) | 134 |
| НОВИКОВА О.Н. Дидактический потенциал математики при формировании основ экономической грамотности обучающихся 4–6-х классов | 138 |
| ЕРМИЛОВА Н.Ю., ДУМОВ С.Б., ПОЗДНЯЯ Л.В., МАРИНИНА О.Н., КАРАПУЗОВА Н.Ю. Формирование графических компетенций студентов на этапе их довузовской подготовки | 142 |
| ОСИПОВА Л.В. Подготовка будущего учителя к воспитанию духовно-нравственной культуры старшеклассников средствами современного искусства | 148 |
| ЛУЧИН И.Ю., РОНЖИНА Н.В. Индивидуализация образовательной траектории как фактор подготовки среднего медицинского персонала в условиях колледжа | 151 |
| САТРЕТДИНОВА А.Х., ПЕНСКАЯ З.П. Исследование мотивации профессионального выбора студентов медицинского университета | 159 |
| ТКАЧЕВА Ю.Г. Опыт работы по формированию у студенток вуза готовности к материнству | 162 |



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

| | |
|--|-----|
| ЗИНОВЬЕВА Е.И. Русские прилагательные, обозначающие свойства личности человека, в лингвокультурнографическом описании | 170 |
| ЯНОВСКАЯ И.В., ЧИЖИКОВА О.В. Перформативное Слово-Дело русской культурной традиции в поэзии А.С. Пушкина и Арсения Тарковского: лингвокогнитивный аспект | 178 |
| ЧЖАО СЫМИНЬ. Концепт «хитрость» в русском провербиальном пространстве: лингвокогнитивный аспект | 184 |
| ЮРЧЕНКО М.Г. Способы концептуализации учительства в повести Ч.Т. Айтматова «Первый учитель» | 189 |
| ГАЛКИНА Н.П. Парцелляция как инструмент воздействия в публицистике | 193 |
| ПАНОВА Е.П., ПТИЦЫНА Е.А., ХАРЛАМОВА Н.В., ХРИПУНОВА Е.В., ЛОБАНОВА Ю.В. Особенности функционирования имен собственных в творчестве К.Н. Леонтьева и П.А. Бляхина ..RETRACTED..... | 201 |

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
21.02.2022.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 36,1
Тираж 1000 экз.

Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
Научного издательства ВГСПУ
«Перемена»:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 76

Выход в свет
10.03.2023.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

| | |
|---|-----|
| РОЖКОВА Т.В., БАРБАШЁВА С.С. Глаголы в медицинском дискурсе: экспликация категории «процесс» | 206 |
| ЕРЕЩЕНКО М.В. Прагматический потенциал косвенной речи в неформальном интервью | 211 |
| ИВАНОВА Ю.М., БОЙЧЕНКО Н.В., ЗАЙЦЕВА О.Р. Маркеры игры в речевом взаимодействии (результаты опроса респондентов)..... | 218 |
| БОГОМАЗОВА В.В. Деструктивное общение в сети Интернет (на примере жанра интернет-комментария)..... | 225 |
| СТАРОДУБЦЕВА Н.А., ХАРЧЕНКО С.Ю. Специфика функционирования глаголов межличностных отношений в прозе А.П. Чехова | 229 |
| ДУБОВА М.А., ЛАРИНА Н.А. Повесть А.П. Чехова «Скучная история»: семантико-стилистическая характеристика лексемы «история» | 234 |
| ЛУЧИНСКАЯ Е.Н., ФАРАМАЗЯН З.А. Лексемы с национально-культурным компонентом значения как фрагмент греческой языковой картины мира | 239 |
| ЛЕВЧЕНКО М.Н., МАРКАРЯН Н.В. Функционально-стилистические особенности немецких реалий в текстах разных стилей | 244 |
| ФИЛАТОВА А.Г. Виды лингвокреативной игры с морфологической структурой слова (на материале немецких текстов политического плаката)..... | 251 |
| ВЛАДИМИРОВА Т.А., МАСКИНСКАЯ И.А. Концептуальный и языковой аспекты метафоризации военной лексики (на материале немецкого языка)..... | 256 |
| ПАСЕЧНАЯ Л.А., ЩЕРБИНА В.Е. Оценочный потенциал неологизмов немецкого молодежного сленга | 261 |
| КИРИЛЛОВА Ю.Н. Специфика функционирования метафоры в туристическом дискурсе (на материале немецкого и русского языков) | 265 |

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| ИВАШЕВСКАЯ Е.А. Картина мира в лирике П.С. Соловьёвой: стилевое воплощение миромоделирующих образов и мотивов..... | 271 |
|--|-----|

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

| | |
|--|-----|
| Памяти Виктора Ивановича Шаховского (09.01.1939 – 26.01.2022) ... | 276 |
| ТРОШИНА Н.Н. Проблемы лингвоэкологии в зеркале медиадискурса (аналитический обзор публикаций В.И. Шаховского) | 277 |
| ПЕРЕВАЛОВА С.В. Художественный текст сегодня: фрагментарное рассмотрение (рецензия на монографию Д.А. Шукиной «Русская литература XXI века (фрагмент пространства художественного текста)». СПб.: ЛЕМА, 2019. 158 с.)..... | 283 |
| Сведения об авторах..... | 286 |
| Information about authors..... | 292 |
| Состав редакционной коллегии | 289 |
| Состав научно-редакционного совета..... | 289 |
| Editorial Staff | 299 |

С.Г. НОВИКОВ
(Волгоград)

**РОССИЙСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
В ПЕРЕЛОМНУЮ ЭПОХУ
ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ: ЦЕЛЕВЫЕ
ОРИЕНТИРЫ И ЦЕННОСТНЫЕ
ОСНОВАНИЯ**

Обосновывается, что в условиях социокультурного транзита в России необходимо воспитывать личность, обладающую постматериалистической мотивацией, готовую заниматься творчеством. Для сохранения страны в качестве глобального центра силы отечественную систему воспитания надлежит сфокусировать на формировании субъекта, обладающего дуалистической системой ценностей, которая побуждает индивида к соединению личного интереса с общими целями этнокультурной общности.

Ключевые слова: глобальный социокультурный транзит, homo econotomicus (oecopotomicus), homo innovaticus, homo creator, дуалистическая система ценностей, постматериалистическая мотивация.

Введение. Многие из наших современников понимают или, по крайней мере, ощущают, что живут в переломную эпоху. Ее судьбоносный характер проявляется в разных модальностях: социально-политической и социально-экономической, социокультурной и технологической. В самом деле, на излете XX в. рухнула привычная для многих поколений конструкция мира. Двухполюсный универсум, зародившийся в 1917 г. и ставший планетарной реальностью в 1945 г. («два мира – два образа жизни»), аннигилировался, сделав одного из бывших геополитических соперников единственной сверхдержавой конца II тысячелетия. Тогда же благодаря «микроэлектронной революции», Интернету и персональному компьютеру ускорился процесс перехода человечества на постпроизводительную стадию развития. Робототехнические устройства и искусственный интеллект все активнее стали вытеснять «живой труд», создавая возможность для

исчезновения производства (как системы действий при участии человека) и, соответственно, для освобождения представителей рода Homo от «проклятия» труда.

Для России начало указанного глобального социокультурного транзита совпало по времени с геополитической катастрофой, поставившей страну, по мнению многих соотечественников, в униженное положение ресурсного придатка капиталистической мир-системы. Впрочем, чувство оскорбленного национального достоинства и мысли о реванше за поражение в холодной войне сосуществовали в общественном сознании с выводами противоположного рода. Крушение СССР породило в умах части россиян мнение о «проигранном XX веке», о советском отрезке отечественной истории как череде национальных катастроф.

Такое «разодранное» состояние общественного сознания отразилось на отечественной воспитательной системе, и прежде всего на педагогах. Если ранее им были ясны цель государственно-общественной системы образования, ее ценностно-мировоззренческие и идеологические основания, то после 1991 г. эти структурообразующие элементы процесса выращивания новых поколений россиян оказались как минимум неочевидными. Не помогали педагогам в полной мере и «директивные указания» государства в области образования. Конечно, могут возразить, что в федеральных нормативно-правовых актах (Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг., Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и др.) говорится о важнейших задачах воспитания и обучения. Согласившись с этим, заметим, что содержащиеся в них формулировки представляются подчас чрезмерно абстрактными и лишенными подлинной стратегической перспективы. Так, утверждение Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года о том, что приоритетной задачей в «сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, спо-

собной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [13, с. 1], выглядит слишком общим и одновременно усеченным. Наше суждение вытекает из двух соображений. Во-первых, невозможно представить, что кому-то в здравом уме придет в голову воспитывать безнравственную личность. И, во-вторых, читая процитированные строки, трудно избавиться от недоумения, возникающего вследствие того, что документ ограничивает воспитательные усилия государства только лицами детского возраста. Названный нормативно-правовой акт также не указывает ни на переломный характер переживаемой эпохи, ни на идеал «человека воспитанного», на который ориентирует педагогическое сообщество. Ну а темпоральный отрезок, установленный для реализации стратегии (10 лет), выглядит явно недостаточным для документа, должного по определению быть *долгосрочным*.

Получается, что если в советское время отечественные воспитатели имели в своем распоряжении ясную *концепцию* и привлекательный *образ* будущего (их содержание – тема отдельной статьи), то сегодня они лишены и того и другого.

Цель статьи. Исходя из вышесказанного, сформулируем аргументированную позицию по вопросу о целевых ориентирах и нравственных основаниях российского воспитания на исторически значимую перспективу.

Методология исследования. Для достижения вышеуказанной цели используем *трансдисциплинарную* методологию, включающую в себя концепции, осмысляющие глобальный социокультурный транзит последней трети XX – начала XXI в. (Д. Белл, П. Друкер, В.Л. Иноземцев, М. Кастельс, Р. Лейн, Ф. Махлупи др.); модельные построения субъекта нарождающегося общества (В.С. Автономов, А.В. Бузгалин, Р. Инглхарт, К. Лаваль, Г.М. Малашиха, А.Н. Сорочайкин, В.И. Супрун и др.); системно-целостный подход к образованию (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.). Тем самым мы поставим педагогическое проектирование в контекст глобальных *объективных* тенденций развития человечества и не откажемся при этом от собственного (субъективного) видения проблемы формирования личности в нарождающемся мире. Такой подход соответствует постнеклассической парадигме науки, включающей в объект рассмотрения сознание субъекта познания, его социокультурный опыт и мировоззрение.

Результаты исследования. Следуя за социальными философами и историческими философами, определим наступающую эпоху как время, когда человечество оказывается на качественно новой стадии развития, наглядно демонстрирующей действие гегелевского закона «отрицания отрицания». А именно: в то время как предыдущая транзигция («неолитическая революция») стала временем перехода человека от *присвоения* продуктов природы к *производству* средств жизни, «микронэлектронная революция» рубежа II–III тысячелетий н. э. явилась триггером *возвращения* человечества к их присвоению, но уже у «второй природы» (искусственной биоавтоматической системы).

Трудно переоценить влияние этого факта на воспитание новых поколений россиян. Цель и содержание, средства и методы целенаправленной инкультурации напрямую определяются вызовами постпроизводительной реальности. Соответственно, последняя ставит руководителей воспитательной системы, российских ученых и педагогов-практиков перед необходимостью ответить на ряд ключевых вопросов. *Первый вопрос* может звучать следующим образом: какой *тип личности* следует сделать целевым ориентиром для воспитательных усилий системы целенаправленной социализации? *Второй вопрос* мы могли бы сформулировать так: какими *основополагающими чертами* должно обладать отечественное образование, дабы сформировать искомым тип? К этим двум вопросам, вытекающим из транзитивного состояния российского общества, следует добавить еще один, ставящийся перед нами феноменом, именуемым «глобализацией». Согласимся с теми авторами, которые замечают, что названное явление отнюдь не сводится к интернационализации и интеграции политической, экономической и культурной жизни, унификации систем образования. Оно оказывается также реализацией «права сильного» в планетарном масштабе [15]. И потому *третий* ключевой *вопрос* для российского воспитания может быть выражен в таких словах: какую *систему ценностей* следует предложить воспитателям детей и молодежи, дабы сформировать «субъекта *Сопротивления и Развития*», способного не допустить выталкивания России на периферию мир-системы и сегрегации планеты на зоны отсталости, с одной стороны, и оазисы процветания – с другой? Ответим на названные вопросы в порядке их выдвигания.

Современной гуманитаристикой для образования XXI в. предлагаются три основных

идеала личности, маркируемые как homo economicus (oeconomicus), homo innovaticus и homo creator. Первый из названных идеалов сформировался в процессе генезиса и становления западной цивилизации и столетиями воспроизводился там педагогическим сознанием. Его обозначение как «человека экономического» связано с тем, что личность данного типа отличает стремление руководствоваться рациональными *экономическими* соображениями даже при решении *неэкономических* вопросов (о вступлении в брак и рождении детей, об отношении к здоровью и пр.) [17]. Неслучайно К. Лаваль уподобил подобную личность фирме, «которая добывает необходимую стратегическую информацию, управляет своими возможными рисками и старается повсеместно максимизировать свое удовлетворение» [7, с. 363]. Второй тип – homo innovaticus – постулируется некоторыми современными учеными как субъект, адекватный нынешней инновационной эпохе (времени, когда все сферы жизни буквально пропитаны духом открытий и технологических прорывов, порывающих с традиционными технологиями и нормами). Так, В.И. Супрун отмечает, что драйвером культурной программы «человека инновационного» выступает «интерес к новому, к неожиданным сочетаниям разных точек зрения». И это, продолжает ученый, ведет данного субъекта к разрыву с узкой специализацией, побуждает к пересечению «демаркационных границ» между научными дисциплинами. Прибегая к образному сравнению, философ заключает: «инновационный человек, словно контрабандист, пересекает границы, перенося знания из одной области в другую, обходя “таможенные посты” регуляций, “сторожевые башни” догматов и “противотанковые ежи” стереотипов» [3, с. 23].

Впрочем, у ученых, которые вводят в научный оборот термин «инновационный человек» (В.А. Артемьева, Е.К. Веселова, С.А. Ганаба, К.Х. Делюков, Е.А. Другова, В.Ф. Исламудинов, О.Н. Любина, В.И. Супрун, Р.Г. Шангаев и др.), нет единодушия в вопросе о главной интенции данного субъекта. Одни пишут, что это стремление к творчеству, а другие видят нацеленность на извлечение прибыли [9, с. 118]. В этом разбросе мнений согласимся с В.Л. Иноземцевым, который полагает, что наблюдаемый нами «человек инновационный» в действительности является субъектом не завтрашнего, а сегодняшнего дня. В самом деле, homo innovaticus встраивает «свои инновации в реалии хозяйственной системы» и «двигаем

вовне *традиционными* материалистическими мотивами», действуя «вовне индивидуалистическим образом», стремится в духе производительной (экономической по главной мотивации) эпохи не столько к самовыражению, сколько к производству «*коммерчески* выгодного продукта» (курсив наш. – С.Н.) [3, с. 80]. И лишь третий из перечисленных нами типов личности – homo creator – по-настоящему связан с Будущим – той реальностью, в которой главным ресурсом развития становятся не капитал, земля и труд, а интеллект человека, знания. Поясним данную мысль.

В обществе, в котором удовлетворяются базовые потребности индивида, возникает возможность для полного проявления конститутивного отличия человека от животного: жизнедеятельности не по инстинктивной, природной, генетически передаваемой программе, но по программе «изобретенной» и свободно избранной – культуре. В этом мире на смену материалистической мотивации приходит мотивация пост(над)материалистическая [18]. И как раз именно ею обусловлены качества homo creator'a – стремление «быть, а не иметь», готовность к *сотворчеству*, к самоочищению «перед лицом торжествующих Других – гораздо более совершенных», критическое мышление [1; 2; 16]. «Человек творческий» так же открыт новшествам, как и «человек инновационный», однако для него они являются не эффективным средством конкурентной борьбы, а продуктом самоценной творческой деятельности, мотивированной желанием самореализоваться [9; 10].

Формирование *такой* личности в России станет возможным, если отечественное образование окажется: а) в средней школе – общедоступным и всеобщим, но не «общим»; б) в высшей школе – трансдисциплинарным; в) на обеих вышеназванных ступенях – исследовательским; г) в целом же – личностно-развивающим и непрерывным.

Развернем постулированный выше тезис. На выращивание homo creator'a должна быть нацелена не элитарная, но *массовая* школа (если, конечно, мы не хотим сегрегировать российский социум, отсекая представителей его малообеспеченных слоев уже в начале жизненного пути от возможности осуществить вертикальную социальную мобильность). При этом, разумеется, «обычная» школа будет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, включая их склонности и когнитивные потребности, и предлагать им не

общие (одинаковые), а индивидуальные образовательные маршруты.

На следующей ступени формального образования следует отказаться от сохранения предметного принципа структурирования содержания образования. Подобная организация знания, расщепляя объективную реальность на отдельные сегменты, разделяет научные дисциплины на естественные и гуманитарные («точные» и «неточные»?!), что не позволяет сформировать у индивида целостную картину мира, делает его заложником концепций и объяснительных моделей, сложившихся в одной из наук. Между тем объяснение и осмысление универсума давно уже требуют *трансдисциплинарного* синтеза. И потому сегодня в высшей школе крайне важно предлагать обучающимся для анализа проблемы, существующие «между дисциплинами, через дисциплины и даже за пределами любой дисциплины» (курсив наш. – С.Н.) [19, р. 77].

Вследствие этого нуждается в пересмотре номенклатура сложившихся учебных предметов, введение все большего количества меж- и трансдисциплинарных модулей и дисциплин. Подчеркнем, что к числу последних должны относиться не только элективные, но и обязательные дисциплины. Добавим, что императивы «нового мира» требуют также «сближения, объединения, дополнения друг друга в единой системе, интеграции образовательных-воспитательных систем и организаций» [6, с. 4]. Данная интеграция, согласимся, должна охватывать предметное содержание, методические подходы, уровни и виды образовательных институтов, производственную и образовательную практику, вплоть до создания единых образовательно-воспитательных структур [Там же, с. 4, 5].

Поскольку тем, кто сегодня обучается в средней и высшей школе, предстоит жить в условиях транзита к обществу знания (производительному обществу), постольку образовательному процессу следует придать исследовательский характер. Только «образование через исследование» способно формировать у субъекта такое качество, как критическое мышление научного типа. Подобное образование не будет направлено «на изучение растущего конгломерата несвязанных научных фактов», становящихся, по сути, «формальным вероучением» [4, с. 115]. Оно фокусирует усилия обучающегося на *исследовании* объективной реальности, помогающем не только искать истину, но и осмыслять свое место в мире. Благодаря этому исследование ста-

нет «использоваться в качестве методик обучения, формируя учебный процесс и творческую функцию мышления» [4, с. 117]. В целом же транзиту от производительного к постпроизводительному обществу потребует от университета превращения из «фабрики», соединяющей науку, образование и бизнес, в структуру, интегрирующую физическое и виртуальное пространство, чьим внешним референтом выступает уже не государство или предприниматели, но творчество. В университете закрепится метаиндивидуальность, а усилия педагогического сообщества сконцентрируются на поиске способов «вскрытия» талантов человека и «прошивки» его жизненных сценариев, через синтез биологии и «умных технологий» [8, с. 5]. В этих целях в университете будет создано гетерогенное творческое пространство, включающее не только студентов и преподавателей отдельного вуза, но и субъектов образовательного процесса из других высших и средних учебных заведений, специалистов в разных областях науки и профессиональной деятельности, стартаперов, школьников и пр. [5; 6].

Наконец, формирование субъекта грядущего общества знания предполагает окончательный отказ от знаниевой парадигмы в образовании в пользу парадигмы, исходящей из того, что в процессе целенаправленной инкультурации следует даже не возвращать «определенную “требуемую” личность», а развивать в воспитаннике «способность *быть личностью*» (курсив наш. – С.Н.) [12, с. 13]. Иными словами, воспитание *homo creator'a* предполагает приобретение индивидом опыта «быть субъектом своего собственного образования и развития, самому принимать решения о жизненных планах и целях своей будущей жизни...» [Там же]. Понятно, что «продвижение» человека к саморазвитию, готовности создавать, развивать и мобилизовать внутренние ресурсы на личностное совершенствование в широком диапазоне нравственных, общекультурных, социальных, коммуникативных, профессиональных качеств» есть и будет процессом *непрерывным* [11, с. 8]. А это потребует от общества создания институций по поддержке данного процесса.

Не будем забывать, что и институт образования, и российское общество в целом являются элементами планетарной социокультурной системы. А последняя в значительной мере находится под воздействием *наднациональной* фракции большого бизнеса – так называемой гипербуржуазии (космократии) [14].

Будучи главным бенефициаром наличной формы глобализации, она стремится закрепить социально-экономическое и технологическое отставание обществ периферии и полупериферии мир-системы (включая Россию) от государств ядра (места своей «прописки»). Если мы хотим противодействовать данной стратегии, то в России необходимо формировать даже не мощную технологическую базу Сопротивления (дело само собой разумеющееся), а, прежде всего, его *субъекта*. Сегодня мы вряд ли найдем кого-то, кто не согласился бы с тем, что это должен быть индивид, овладевший ключевыми компетенциями своей эпохи, способный изобретать новые технологии, генерировать прорывные идеи и пр. Вопрос заключается в другом: какую систему ценностей надлежит присвоить этому субъекту? Отвечая, выскажем убежденность, что предлагаемая ему система должна носить *дуалистический* характер. Иными словами, ни антропоцентризм, воспроизводимый западной системой воспитания (выдвижение во главу угла интересов индивида), ни типичный для восточного воспитания социоцентризм (вынесение на вершину пирамиды ценностей интересов социальной целостности) не помогут нам сформировать субъекта, готового проявлять инициативу и ответственность, ценящего *каждую* личность, не желающего растворяться в «массе себе подобных» и способного действовать по принципу героя братьев Стругацких («Счастье для всех, даром, и пусть никто не уйдет обиженный!»). Если наш homo creator не просто окажется автономной личностью, глубокого осознающей и ценящей свою *инаковость*, но и будет стремиться к соединению собственных усилий с другими людьми, признаваемыми *равными по своим правам и возможностям*, то тогда у нас есть надежда не быть раздавленными «железной пятой» гипербуржуазии.

Заключение. Подытоживая, зафиксируем следующее. Первое. В условиях перехода на постпроизводительную стадию развития необходимо воспитывать личность, обладающую постматериалистической мотивацией, готовую не столько воспроизводить накопленный человечеством опыт, сколько заниматься творчеством – деятельностью, движимой желанием самореализоваться и жадной познания. Второе. С этой целью следует сохранить *бесплатное* всеобщее среднее образование, пестующее *таланты*; придать *исследовательский* характер образованию студентов и наиболее талантливых школьников; увеличить

удельный вес *трансдисциплинарных* курсов в высшем образовании, формирующих целостный взгляд на мир; обеспечить *лично-развивающий* характер образования на протяжении всей жизни индивида. Третье. Для сохранения России в качестве глобального актора планетарного сообщества отечественную систему воспитания надлежит сфокусировать на формировании субъекта, обладающего дуалистической системой ценностей, которая побуждает индивида к соединению *лично* интереса с *общими* целями этнокультурной общности.

Список литературы

1. Батищев Г. Найти и обрести себя // Вопр. философии. 1995. № 3. С. 95–129.
2. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. 2-е изд. Киев, 2006.
3. Инновационный человек и инновационное общество / под ред. В.И. Супруна. Новосибирск, 2012.
4. Карпов А.О. Будущее образования // Общественные науки и современность. 2018. № 5. С. 115–124.
5. Карпов А.О. Университеты в обществе знаний: проблема институализации креативности // Филос. науки. 2019. Т. 62. № 2. С. 77–95.
6. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Интеграционные тенденции в современном российском образовании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 8(141). С. 4–10.
7. Лаваль К. Человек экономический. Эссе о происхождении неолиберализма / пер. с фр. С. Рындина. М., 2010.
8. Неборский Е.В. Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0 [Электронный ресурс] // Мир науки. 2017. Т. 5. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> (дата обращения: 08.10.2020).
9. Новиков С.Г. Цель образования в обществе знания: homo economicus, homo innovaticus или homo creator? // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: материалы Международ. научн.-практ. конф. сб. науч. тр. / под ред. С.В. Ивановой. М., 2019. С. 110–122.
10. Новиков С.Г. Целеполагание российского образования в контексте стратегии опережающего развития // Профессиональное образование в современном мире. 2017. № 1. Т. 7. С. 748–754.
11. Сергеев Н.К. Теоретико-методологические проблемы непрерывного педагогического образования: к диалектике традиций и инноваций // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 10(133). С. 4–9.
12. Сериков В.В. Опыт научно-педагогической школы лично-развивающего образования // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 11–18.

13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 06.10.2020).
14. Фурсов А.И. Водораздел: необуржуазия, или Всадники капиталистического апокалипсиса [Электронный ресурс]. URL: http://andreyfursov.ru/news/vodorazdel_neoburzhuzazija_ili_vsadniki_kapitalisticheskogo_apokalipsisa/2018-03-14-692 (дата обращения: 07.02.2021).
15. Фурсов А.И. Мир, который мы покидаем, мир, в который мы вступаем, и мир между ними. Капитал(изм) и Модерн – схватка скелетов над пропастью? // Defuturo, или История будущего. М., 2008. С. 255–304.
16. Фромм Э. Иметь или быть. М., 1990.
17. Becker G.S. Economic Analysis and Human Behavior // L. Green and J. Kagel (eds.) Advances in Behavioral Sciences. Norwood, 1987. Vol. 1. P. 3–17.
18. Inglehart R. Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006 // West European Politics. Vol. 31. Nos. 1–2, 130–146, January – March 2008.
19. Transdisciplinarity: Basarab Nicolescu Talks with Russ Volckmann [Electronic resource] // INTEGRAL REVIEW. A Transdisciplinary and Transcultural Journal For New Thought, Research, and Praxis, 4, 2007. P. 73–90. URL: <https://integral-review.org/transdisciplinarity-basarab-nicolescu-talks-with-russ-volckmann/> (дата обращения: 07.02.2021).
20. macionnuyu epohu – 2019: materialy Mezhdunar. nauchn.-prakt. konf. sb. nauch. tr. / pod red. S.V. Ivanovoj. M., 2019. S. 110–122.
21. Novikov S.G. Celepolaganie rossijskogo obrazovaniya v kontekste strategii operezhayushchego razvitiya // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2017. № 1. T. 7. S. 748–754.
22. Sergeev N.K. Teoretiko-metodologicheskie problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: k dialektike tradicij i innovacij // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 10(133). S. 4–9.
23. Serikov V.V. Opyt nauchno-pedagogicheskoy shkoly lichnostno-razvivayushchego obrazovaniya // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018. № 2. S. 11–18.
24. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 06.10.2020).
25. Fursov A.I. Vodorazdel: neoburzhuzazija, ili Vsadniki kapitalisticheskogo apokalipsisa [Elektronnyj resurs]. URL: http://andreyfursov.ru/news/vodorazdel_neoburzhuzazija_ili_vsadniki_kapitalisticheskogo_apokalipsisa/2018-03-14-692 (дата обращения: 07.02.2021).
26. Fursov A.I. Mir, kotoryj my pokidaem, mir, v kotoryj my vstupаем, i mir mezhdu nimi. Kapital(izm) i Modern – skhvatka skelotov nad propast'yu? // Defuturo, ili Istoriya budushchego. M., 2008. S. 255–304.
27. Fromm E. Imet' ili byt'. M., 1990.
- * * *
1. Batishchev G. Najti i obresti sebya // Vopr. filosofii. 1995. № 3. S. 95–129.
2. Il'enkov E.V. Ob idolah i idealah. 2-e izd. Kiev, 2006.
3. Innovacionnyj chelovek i innovacionnoe obshchestvo / pod red. V.I. Supruna. Novosibirsk, 2012.
4. Karpov A.O. Budushchee obrazovaniya // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 2018. № 5. S. 115–124.
5. Karpov A.O. Universitety v obshchestve znanij: problema instutualizacii kreativnosti // Filosofskie nauki. 2019. T. 62. № 2. S. 77–95.
6. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Integracionnye tendencii v sovremennom rossijskom obrazovanii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 8(141). S. 4–10.
7. Laval' K. Chelovek ekonomicheskij. Esse o proiskhozhdenii neoliberalizma / per. s fr. S. Ryndina. M., 2010.
8. Neborskij E.V. Rekonstruirovanie modeli universiteta: perekhod k formatu 4.0 [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. 2017. T. 5. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf> (дата обращения: 08.10.2020).
9. Novikov S.G. Cel' obrazovaniya v obshchestve znaniya: homo economicus, homo innovaticus ili homo creator? // Obrazovatel'noe prostranstvo v infor-



The Russian education in the critical period of the world history: the targets and values

The article deals with the substantiation that it is necessary to educate the personality with the postmaterialist motivation who is ready to create in the conditions of the social and cultural transit in Russia. To conserve the country as the global center of the power the native system of education is required to focus on the formation of the subject with the dualistic system of the values that motivates an individual to the union of the personal interest with the general aims of the ethnocultural community.

Key words: *global social and cultural transit, homo economicus (oeconomicus), homo innovaticus, homo creator, dualistic value system, postmaterialist motivation.*

(Статья поступила в редакцию 16.11.2021)

А.Г. КОЗЛОВА
(Санкт-Петербург)

**ВОЗРАСТАЮЩАЯ РОЛЬ
СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ
В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ
ВОСПИТАНИИ**

Рассматриваются процесс становления социальных сетей, их возрастающая роль в современном общении. Указывается на необходимость использования преподавателями высшей школы образовательных социальных сетей не только для обучающих целей, но и как воспитательное пространство. На основе анализа социальной среды «ВКонтакте» приведены педагогические условия создания постов преподавателями высшей школы с целью побуждения учащейся молодежи к освоению методики конструктивного общения с опорой на методологию духовно-нравственного воспитания.



Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, социальная сеть, пост в соцсетях, конструктивное общение, учащаяся молодежь, преподаватель высшей школы.*

Введение. В XXI в. социальные сети стали спутниками общения миллиардов людей в виртуальном пространстве, а в период пандемии и самоизоляции, когда живое общение было почти невозможным, – одним из востребованных источников обратной связи с друзьями, родственниками, знакомыми стало общение в соцсетях. Иными словами, социальная сеть – это возможность пообщаться с близкими дистанционно. По мнению М.С. Мельниковой, И.П. Яковлева, «сегодня можно выделить два определения социальной сети как социальной структуры и ее специфической реализации в интернет-среде. В реальности любая социальная сеть объединяет людей, а в Интернете их персональные ресурсы» [6, с. 102].

Термин «социальная сеть» был введен в 1954 г. английским социологом Джеймсом Барнсом. Эти социальные сети ничего общего не имели с Интернетом. Прошло более 40 лет (1995 г.) прежде чем появилась первая социальная онлайн-сеть Classmates.com в США. Начало же массовому увлечению положили соцсети MySpace, LinkedIn и Facebook (2000 г.), с 2006 г. в Рунете – социальные сети odnoklassniki.ru и vkontakte.com.

В общепсихологическом подходе под социальной сетью понимают множество социаль-

ных объектов и определенное множество отношений между ними. Зачастую существует опасность использования контента личной страницы пользователя в сети «ВКонтакте» (далее ВК) в неблагоприятных целях. Понятие «Друзья» в реестре в соцсети ВК носит формальный характер и не отражает сути данного понятия. Это вызывает определенное недоверие к публикациям в социальных сетях, что значительно сдерживает участие педагогической общественности в использовании воспитательного пространства социальных сетей.

Роль социальных сетей в распространении информации в Интернете. В советское время воздействие на формирование жизненных смыслов, на установки, ценностные ориентации, убеждения, мировоззрение, интересы, потребности и др. учащейся молодежи оказывали окружающие люди, в первую очередь их ближайшее социальное окружение: родители, родственники, друзья, товарищи по учебе, спортивной секции, кружки, где они занимались, коллектив школы и класса.

Влияние социальных сетей на человека и его жизнь огромное, многие даже не осознают до конца масштабы этого явления. В течение последних двух десятилетий социологами, психологами, педагогами все чаще отмечается, что современные обучающиеся испытывают постоянное влияние получаемой через Интернет информации.

Преимущества использования социальных сетей в вузовском преподавании отметили в своих публикациях Т.С. Зуева, О.А. Клименко, Г.А. Коваленко, Г.А. Хаертдинова, Л.В. Семенова, К.О. Староверова и др.

Близкими по назначению являются исследования о виртуальной образовательной среде, которая должна быть ориентирована:

- на развитие личности обучающихся, их способностей и творческого потенциала;
- формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе профессиональной ориентированности и способности к самообразованию;
- создание условий для формирования умений и навыков самообразования и саморазвития;
- осуществление поддержки и консультации обучающихся в процессе формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности.

В настоящее время социальные сети – это доминирующий агент социализации. Следует

отметить, что получить результаты достоверного количественного анализа развития этого феномена достаточно затруднительно. Во-первых, происходит постоянная трансформация сведений об использовании информации, поступающей через Интернет, во-вторых, нет открытых источников учета базы исследования, в-третьих, сложно отследить, сколько времени тратится пользователем на конкретное действие, поскольку одни носители пользуются короткими пакетами в течение дня, а другие могут быть включены в Интернет постоянно в фоновом режиме. Поэтому в нашем исследовании мы обратились к изучению проблем воспитания подрастающих поколений – пользователей социальных сетей.

Одной из задач предлагаемого исследования стала задача раскрыть некоторую картину использования соцсетей преподавателями высшей школы с целью духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи. Преподаватель – один из субъектов социума. Кроме того, преподаватель – один из субъектов духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи. Его деятельность, как и любая другая профессиональная деятельность, должна оцениваться по результатам, и прежде всего по тому, каков уровень компетентности педагога в вопросах изучения духовно-нравственной культуры студента.

Базой для проведения данного исследования стала социальная сеть ВК, поскольку это молодежная социальная сеть, которая пользуется большой популярностью. «Это произошло благодаря рекордной активности посетителей “ВКонтакте”: по вечерам просматривается более 1200 страниц в секунду, а количество пользователей онлайн достигает 450 тысяч. Ни один другой сайт в истории российского Интернета не достигал подобных показателей» [2; 3]. В публикации «Анализ сайта ВКонтакте.ру» приводятся следующие данные: ежедневно сайт посещают 593 000 чел., ежедневно просматривают информацию данной соцсети 953 000 чел. [1].

Ресурс ВК с 10 октября 2006 г. позиционировал себя в качестве социальной сети студентов и выпускников российских вузов [11], позднее в печати появилась следующая характеристика: «это современный, быстрый и эстетичный способ общения в сети» [9; 10]. Здесь можно заводить друзей, знакомиться с новыми людьми, создавать группы по интересам и т. д. Можно также найти новых знакомых, которые общаются с пользователями через приложение ВК.

В марте 2021 г. ежедневная аудитория платформы ВК в России увеличилась на 5,9% и достигла 48 млн. Ежемесячная российская аудитория составила 73 млн чел. Каждый день ВК посещают 47% российских интернет-пользователей. При этом ежемесячный охват Рунета достигает 76% [2]. Общая месячная аудитория ВК во всех странах – 97 млн пользователей [9]. По данным SimilarWeb от 1 января 2021 г., сайт «ВКонтакте» занимал 15-е место по популярности в мире [10].

Но при таком оживленном внимании к использованию соцсетей растет бесконтрольность влияния на духовно-нравственное становление человека в современном обществе. В связи с этим не вызывает сомнений, что для преподавателя вуза ВК – это инструмент воспитательной работы с обучающимися.

Т.Н. Носкова многократно обращалась к проблемам педагогической сущности виртуальной образовательной среды. В своих статьях она отмечает: «Очевидно, что сегодня следует изменить педагогические подходы и от технократического перейти к антропоцентрическому подходу, в котором на первом плане не только задачи обучения, но также воспитания и развития субъекта в среде виртуальных взаимодействий» [7, с. 185]. Ею даже введен термин «педагогика социальных сетей». Мы со своей стороны хотели бы обозначить проблему исследования как «методику реализации конструктивного общения с молодежью в соцсетях».

В ходе проведения независимого микроисследования были использованы материалы личных страниц преподавателей высшей школы – пользователей ВК: текстовые сообщения, посты, обращенные непосредственно к учащейся молодежи, и опосредованные посты с безличным направлением, приводимые как мысли, цитаты, афоризмы великих людей. При этом педагог не просто использует инструменты и технические приемы, а создает собственный педагогический продукт в виде методических рекомендаций, статей, видеоуроков, авторских программ, докладов, постов и т. д. Таким образом, преподаватель выступает в роли не только учителя, наставника, но и автора.

Персонализированный подход к организации взаимодействия в социальных сетях позволяет сделать более гибким и простым общение с пользователями. При этом совершенно неважно, кто знакомится с материалами страницы ВК: пользователями могут быть не только представители учащейся молодежи, но и люди разного социального статуса, возраста,

конфессиональной принадлежности и т. д. – преподаватель вуза осуществляет (прямо или опосредованно) миссию наставника, советника в сфере духовно-нравственного воспитания. И все-таки ведущим является стремление преподавателей высшей школы общаться со студенческой молодежью.

С этой целью были изучены мониторинговые материалы исследователей, а также результаты исследований ВЦИОМ. Вот вывод: «Есть исследования, выявившие оценку молодежи представителями старшего поколения. В частности, подобные опросы проводил ВЦИОМ, в 90-е годы XX века осуществивший четыре волны мониторинга. Результаты получились схожими – респонденты положительно отметили способность молодых людей быть независимыми, самостоятельными, творческими и инициативными, но указывали на деградацию образованности, дисциплинированности, стремления повысить профессионализм, перенимать опыт и т. д.» [4].

Средства массовой информации как специфической среды духовно-нравственного развития личности на протяжении последних 20 лет изучали многие ученые различных областей наук. Но в основном эти статьи являются скорее прелюдией к намеченным изысканиям. Так, выявлению особенностей современных представлений молодежи о месте социальных ценностей в жизненном пространстве посвящены работы А.В. Вараксина (2016). Ю.В. Судич раскрывает роль социальных сетей в жизни молодежи (2014). О.А. Зорина обратила внимание читателей на проблему влияния социальных сетей на духовно-нравственное воспитание молодежи (2016) и др. Однако непосредственно изучение влияния соцсетей на становление духовности личности остается еще недостаточным.

Входная диагностика изучения роли соцсетей в духовно-нравственном воспитании. Для полного раскрытия обозначенной проблемы потребовалось бы привлечь сотрудников нескольких центров, НИИ: так обширна по своей наполненности эта проблематика. В нашем эмпирическом микроисследовании рассматривается лишь часть этой проблемы, а именно: насколько преподаватель вуза может позитивно влиять на духовно-нравственное развитие пользователей социальной сети ВК.

Отбор проводился с письменного согласия авторов, владельцев личных страниц в ВК. Всего за период 2019–2021 гг. были изучены материалы 160 преподавателей различных вузов.

При изучении контента 160 страниц преподавателей вузов выявлено следующее:

- 87% авторов контента придерживаются хаотичного наполнения страниц: размещают материалы как «певцы из народа» (что вижу, о том и пишу);

- 67% не публикуют посты регулярно, заходят на свою страницу редко;

- 43% респондентов стремятся показать моменты из личной жизни, рассказывают о своих близких;

- 38% дают в форме «отчетов» сведения, где они провели отпуск, какое культурное мероприятие посетили, куда собираются отправиться в путешествие, что вырастили на даче, что приготовили на ужин и т. д.;

- 12% авторов мотивируют своих читателей к критическому осмыслению реальности в социуме, в мире (например: *Да, при прыжках в высоту и в длину приходится разбегаться. Но вовсе не факт, что из каждого отличного прыгуна выйдет отличный бегун или что каждому прыгуну понравится заниматься бегом. То же – и с отличными студентами, которые не факт, что сделаются отличными аспирантами (А.Е.); Сегодня, 26 сентября, – День европейских языков. Кому как, а мне удивительно: почему русский язык не входит в число 24 официальных европейских языков. Отношение европейцев к русской культуре меня, бывает, ну очень удивляет (А.Е.);*

- 18% ведут диалоги с посетителями;

- 23% авторов страниц делают репосты в ВК других пользователей;

- 9% публикуют интервью, результаты опросов по насущным проблемам духовно-нравственного воспитания молодежи;

- 78% имеют низкий уровень вовлеченности посетителей, которые плохо взаимодействуют с постами, ничтожно малое количество просмотров, лайков, репостов читаемой странички, комментариев;

- 48% иллюстрируют свои посты фото, музыкальными или видеозаписями;

- 83% университетских преподавателей не используют возможность духовно-нравственного воспитания молодежи в содержании личных страниц в ВК.

Таким образом, дискретно проведенная входная диагностика показала, что воспитательное пространство социальной сети ВК используется вузовскими преподавателями не в полной мере, хаотично. В письме к респондентам о разрешении цитировать некоторые высказывания, посты с их профильной странички попутно был задан вопрос о том, как препо-

даватели относятся к соцсетям и своему участию в них. Большинство ответило, что определенно считают, что «социальные сети – это один из самых мощных инструментов, которыми мы располагаем как педагоги».

Пост в соцсетях как способ опосредованного виртуального общения по проблемам духовно-нравственного воспитания. Пост в соцсетях – это короткое сообщение. Возникает целый ряд вопросов. Как создать такой пост, чтобы его контент нашел отклик в сердцах подписчиков? Как стать ближе к своей аудитории? Как выбрать тему поста, чтобы она пробудила отклик на выдвинутую проблему?

В течение трех лет на своей странице в ВК нам удалось оформлять посты дважды в сутки (утром и вечером) с пожеланиями просто «радости от того, что...». Наблюдения за тем, сколько было просмотров, сколько читателей поделились постом, сколько читателей поста оставили комментарии, сколько респондентов поставили лайки, позволяют идти по пути самообучения методом проб и ошибок, как писать посты по духовному становлению личности. Получаемые отклики рождают понимание, что написание постов – это своего рода служение, добровольно избранное и построенное на своих переживаниях жизненного опыта, прописанного в доверительной форме. Первоначальной мотивацией к систематическому созданию постов в ВК по проблемам духовно-нравственного развития личности стали цитаты, появляющиеся в новостной ленте и предлагаемые другими пользователями. Они помогали лично осознавать текущий момент, сравнивать свое отношение к тем или иным качествам личности, оценивать свое восприятие жизнедеятельности. Постепенно посты создавались как мини-произведения, как импровизации по одной избранной теме. И без назиданий в конце поста дается «совет дня». Картинки (фото), видеозаписи для поста подбирались как привлекательные и раскрывающие тему поста визуально. Изображение – это первое, что увидит пользователь, поэтому картинка должна «зацепить его внимание», вызвать желание ознакомиться с содержанием поста. Правда, затяжной спор об авторских правах на использование фото, аудиозаписей, видеороликов многие годы длится в Интернете. Однако найти автора картинки или фото бывает просто невозможно. Как только будет достигнута договоренность между владельцами соцсетей в отношении авторских

прав, так сразу же будет применено право на обладание визуального материала в написании постов.

Самым трудным в создании поста является выбор темы. За три года (2019–2021 гг.) их было более 1 000. К сожалению, достаточно поздно встретилась методически выверенная статья Ады Рейнской «55 необычных тем для постов в Инстаграме, ВК и Фейсбуке». В статье помимо полноценного анализа проблематики постов даны шаблоны к оформлению постов соцсетях.

Как писать пост в соцсети (текстовое сообщение и его методика) – процесс пролонгированный и перманентный. Это дело ближайшего будущего.

В заключение приводим примеры некоторых постов, популярных у посетителей.

Доброго утра и благословенного дня вам и вашим близким, дорогие друзья! Ангела-хранителя вам в день грядущий. Пусть пробуждение будет приятным, а мысли – солнечными! Радости вам от того, что вы знаете множественность характеристик дерзкого человека.

Не знаю, что приходит вам на ум при оценке человека: дерзкий он. С одной стороны, как обозначено в Википедии (хотя ей и нельзя доверять, но кто-то же размышлял), дерзость – черта характера, противоположная робости, боязливости и стыдливости.

В зависимости от контекста имеет различную моральную оценку. О дерзости можно рассуждать только в контексте «где, когда и с кем». Так, дерзость во взаимоотношениях имеет иные оттенки, нежели дерзость в целях, мыслях и действиях. Детскую и подростковую дерзость нельзя равнять с дерзостью взрослого зрелого человека. Дерзость с родителями, учителями, супругами никак не поставишь в один ряд с дерзостью к сильным мира сего. Одним словом, дерзость проявляется во множестве форм и является следствием множества причин, о которых с первого взгляда чрезвычайно трудно догадаться. Но в любой дерзости есть одна качественная особенность, которая и позволила массовому сознанию выделить ее как самостоятельное качество личности. Почитайте статью: <https://podskazki.info/derzost>. Синонимом дерзости может выступать непочтительность, хамство, нахальство, грубиянство и наглость. От таких людей хочется не только отойти, а убежать, не оглядываясь.

Однако дерзостью может быть названа и попытка самоутверждения, тогда синонимом дерзости становится смелость, амбициозность и даже экстравагантность. Вспоминаю, как в годы перестройки руководителем в одном педагогическом учреждении стал дерзкий в этом значении человек. Не говорил, а сквозь зубы что-то произносил. Мебелью ши-

карной обзавелся в кабинете, фразы – короткие, отношение циничное. Противен он был мне.

С другой стороны, в религиозной литературе и в славянских переводах Библии «дерзновение» может иметь положительную характеристику в значении не только смелости, но также отваги и решительности. Известно библейское выражение «Дерзай!» (греч. *Θάρσει*), обращенное к «чаду», «дщери» (Мф. 9: 22) и Павлу (Деян. 23: 11). Значением «дерзости» в этом контексте служат слова ободрения. Обличения Иоанном Крестителем фарисеев и саддукеев в посвященном ему акафисте называются «дерзновенными» Феофан Затворник под дерзновением понимает высшую степень упования, когда происходит «сорастворение силы Божьей с силами человека».

Известно также выражение *сарега ауде* («дерзай знать»). У Ломоносова дерзость и его производные означают стремление, попытку, реализацию воли.

Совет дня. Все начинается с мысли, создайте счастье в своей голове, и оно обязательно станет реальностью. Вот тогда и выбирайте для себя значение и направленность жизнедеятельности: стать ли дерзким человеком.

| Нравится | Комментарий | Поделиться | Просмотр |
|----------|-------------|------------|----------|
| 275 | 8 | 14 | 2085 |

Доброго утра и благословенного дня вам и вашим близким, дорогие друзья! Ангела-хранителя вам в день грядущий. Пусть пробуждение будет приятным, а мысли солнечными! Радости вам от того, что вы знаете, как велика любовь матери.

Сообщение. «После землетрясения в Японии, когда спасатели добрались до развалин дома молодой женщины, они увидели ее тело через трещины. Ее поза была очень странной, она опустилась на колени, как молящийся человек, ее тело было наклонено вперед, а руки что-то обхватывали. Рухнувший дом повредил ей спину и голову. С большим трудом, лидер команды спасателей просунул руку через узкую щель в стене к телу женщины. Он надеялся, что она еще жива. Тем не менее, ее холодное тело говорило о том, что она скончалась. Вместе с остальной командой он покинул этот дом, чтобы исследовать следующее рухнувшее здание. Но непреодолимая сила звала руководителя группы к дому погибшей женщины. Снова, опустившись на колени, он просунул голову через узкие щели, чтобы исследовать место под телом женщины. Вдруг он вскрикнул от волнения: Ребенок! Тут ребенок! Вся команда тщательно убирала груды обломков вокруг тела женщины. Под ней лежал 3-месячный

мальчик, завернутый в цветастое одеяло. Очевидно, что женщина пожертвовала собой ради спасения сына. Когда дом рушился, она закрыла сына своим телом. Маленький мальчик все еще мирно спал, когда руководитель команды взял его на руки. Врач быстро прибыл, чтобы обследовать мальчика. Развернув одеяло, он увидел сотовый телефон. На экране было текстовое сообщение: Если ты выживешь, помни, что я люблю тебя. Этот сотовый телефон переходил из рук в руки. Каждый, кто читал сообщение, плакал. Автор неизвестен.

Если ты выживешь, помни, что я люблю тебя. Такова любовь матери!»

Совет дня. Помните, что у каждой матери есть место подвигу в силу огромной любви.

| Нравится | Комментарий | Поделиться | Просмотр |
|----------|-------------|------------|----------|
| 189 | 7 | 12 | 2002 |

Доброго утра и благословенного дня вам и вашим близким, дорогие друзья! Ангела-хранителя вам в день грядущий. Пусть пробуждение будет приятным, а мысли солнечными! Радости вам от того, что вас кто-то ждет.

Талантливая девушка из Нижнего Новгорода, покорившая многих своим голосом и искренностью в текстах, автор всех своих произведений и просто замечательный, позитивный, милый человек – знакомьтесь: Вера Рейоф (Vera Ray) и ее стихи по теме:

Жизнь равносильна слову «жди».
Мы ждем, когда пройдут дожди,
Наступит лето, Новый год,
Остынет чай, любовь придет.
И часто, в мыслях замирая,
Мы ждем такси или трамвая,
Доставку, важного звонка,
Чудес, волшебного пинка.
Мы с нетерпением ждем зарплаты,
Подвоха, писем, результата.
Мы ждем и в три, и в сорок три
Заботы и тепла внутри.
Да и сегодня, в этот час
Ведь кто-то где-то ждет и вас.
Пускай в пространстве виртуальном
А может быть, в мире реальном
Вас просто ждут... Кому-то важно,
Чтоб вы с ним были рядом, тут.
И даже если дома ждет
Вас только добродушный кот,
Что ж, вы ему не безразличны,
Легко с ним говорить о личном,
Он вас поймет, не упрекнет.
Поторопитесь к тем, кто ждет...

Совет дня. P.S. А если в вашем доме пусто-та, пора уж завести кога! Берегите тех, кто именно вас ждет.

К раздумьям с утра привели материалы из груп-пы «Оставайся Человеком».

| Нравится | Комментарий | Поделиться | Просмотров |
|----------|-------------|------------|------------|
| 306 | 17 | 11 | 2 205 |

В настоящий момент готовится к изданию учебное пособие для магистрантов «Пост в соцсети как мера конструктивного общения». В предисловии представлен подробный дидактический анализ написания постов в отношении как содержания, так и формы. Анализ показал, что этот вопрос требует более детального изучения, т. к. не всегда форма адекватно отражает содержание, а скорее наоборот.

В книге раскрыта методика написания постов по отдельной взятой тематике (например: «Патриотическое воспитание молодежи», «Ценностные ориентации подрастающих поколений», «Изучение духовного наследия», «Развитие современного подростка», «Мотивация юношеского чтения» и др. В учебном пособии отражены результаты проведенного эмпирического исследования по проблеме возрастающей роли социальных сетей в духовно-нравственном становлении личности.

Список литературы

1. Анализ сайта ВКонтакте [Электронный ресурс]. URL: <https://a.pr-cy.ru/vkontakte.ru/> (дата обращения: 09.10.2021).
2. ВКонтакте подвела итоги первого квартала 2021 года: выручка компании выросла на 21%, а аудитория – на 6% [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/press/q2-2021-results> (дата обращения: 09.10.2021).
3. ВКонтакте стал самым популярным в России [Электронный ресурс]. URL: <https://searchengines.guru.ru/forum/205725> (дата обращения: 09.10.2021).
4. Козлова Т.З. Оценка старшим поколением молодежи // *Философия старости: геронтософия*. Сер.: Symposium. Вып. 24: сб. материалов конф. СПб., 2002. С. 104–105.
5. Лубков Р.В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2007.
6. Мельникова М.С., Яковлев И.П. Понятие «социальная сеть» в социологических теориях и интернет-практиках // *Вестн. С.-Петерб. ун-та. Язык и литература*. 2014. № 1. С. 254–257.

7. Носкова Т.Н. Педагогическая сущность виртуальной образовательной среды // *Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена*. 2014. № 167. С. 183–194.

8. Носкова Т.Н., Яковлева О.В. Современные подходы к организации воспитательных взаимодействий в среде на базе информационных и коммуникационных технологий // *Вестн. гражданских инженеров*. 2013. № 6(41). С. 133–137.

9. О компании «ВКонтакте» [Электронный ресурс]. URL: <https://m.vk.com/about> (дата обращения: 28.06.2021).

10. О компании «ВКонтакте» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alexa.com/siteinfo/vk.com> (дата обращения: 09.10.2021).

11. Павел Дуров. В Контакте миллион участников (17 июля 2007) [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/blog.php?nid=54> (дата обращения: 09.10.2021).

12. Рейнская А. 55 необычных тем для постов в Инстаграме, ВК и Фейсбуке [Электронный ресурс]. URL: https://www.canva.com/ru_ru/obuchenie/temy-dlya-postov/ (дата обращения: 10.10.2021).

13. Социальная сеть Всемирной паутины Интернет как потенциальная модель обучения (на примере социальной сети «ВКонтакте») [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 3. URL: www.science-education.ru/117-13229 (дата обращения: 27.07.2015).

14. Староверова К.О. Использование социальной сети «ВКонтакте» в вузовском преподавании // *Вестн. Рос. экон. ун-та им. Г.В. Плеханова*. 2016. № 5. С. 34–42.

* * *

1. Analiz sajta VKontakte [Elektronnyj resurs]. URL: <https://a.pr-cy.ru/vkontakte.ru/> (data obrashcheniya: 09.10.2021).

2. VKontakte podvela itogi pervogo kvartala 2021 goda: vyruchka kompanii vyrosla na 21%, a auditoriya – na 6% [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vk.com/press/q2-2021-results> (data obrashcheniya: 09.10.2021).

3. VKontakte stal samym populyarnym v Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://searchengines.guru.ru/forum/205725> (data obrashcheniya: 09.10.2021).

4. Kozlova T.Z. Ocenka starshim pokoleniem molodezhi // *Filosofiya starosti: gerontosoфиya*. Ser.: Symposium. Vyp. 24: sb. materialov konf. SPb., 2002. С. 104–105.

5. Lubkov R.V. Didakticheskiy potencial virtual'noj obrazovatel'noj sredy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Samara, 2007.

6. Mel'nikova M.S., Yakovlev I.P. Ponyatie «social'naya set'» v sociologicheskikh teoriyah i internet-praktikah // *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Yazyk i literatura*. 2014. № 1. S. 254–257.

7. Noskova T.N. Pedagogicheskaya sushchnost' virtual'noj obrazovatel'noj sredy // *Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena*. 2014. № 167. S. 183–194.

8. Noskova T.N., Yakovleva O.V. Sovremennyye podhody k organizatsii vospitatel'nyh vzaimodeystvij v srede na baze informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij // Vestn. grazhdanskih inzhenerov. 2013. № 6(41). S. 133–137.

9. O kompanii «VKontakte» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://m.vk.com/about> (data obrashcheniya: 28.06.2021).

10. O kompanii «VKontakte» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.alexa.com/siteinfo/vk.com> (data obrashcheniya: 09.10.2021).

11. Pavel Durov. V Kontakte million uchastnikov (17 iyulya 2007) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vk.com/blog.php?nid=54> (data obrashcheniya: 09.10.2021).

12. Rejnskaya A. 55 neobychnnyh tem dlya postov v Instagrame, VK i Fejsbuke [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.canva.com/ru_ru/obuchenie/temy-dlya-postov/ (data obrashcheniya: 10.10.2021).

13. Social'naya set' Vsemirnoj pautiny Internet kak potencial'naya model' obucheniya (na primere social'noj seti «VKontakte») [Elektronnyj resurs] // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 3. URL: www.science-education.ru/117-13229 (data obrashcheniya: 27.07.2015).

14. Staroverova K.O. Ispol'zovanie social'noj seti «VKontakte» v vuzovskom prepodavanii // Vestn. Ros. ekon. un-ta im. G.V. Plekhanova. 2016. № 5. S. 34–42.



The increasing role of social networks in spiritual and moral education

The article deals with the genesis of the formation of the social networks and their increasing role in modern communication. There is pointed at the necessity of the use of the educational social networks by the high school teachers not only for educational aims but also as an educational space. On the basis of the analysis of the social environment “VKontakte” there are given the pedagogical conditions of the creation of the posts by the high school teachers with the purpose of the motivation of the student youth to the acquisition of the methods of the constructive communication with the support of the methodology of the spiritual and moral education.

Key words: *spiritual and moral education, social network, post on social networks, constructive communication, student youth, high school teacher.*

(Статья поступила в редакцию 13.11.2021)

**Ю.Н. СИНИЦЫН, Е.Н. ЖИРМА,
Н.А. ХОМУТОВА
(Краснодар)**

ШКОЛА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Раскрываются основные положения школы духовно-нравственной культуры, направленной на формирование особого типа личности россиянина как субъекта деятельности своего сознания и бытия, включенного в этнокультурные традиции народов России. Актуальность создания школы духовно-нравственной культуры возрастает в связи с переходом на стандарты нового поколения, которые ориентируют педагогов на воспитание и развитие высоконравственного, ответственного, инициативного, компетентного гражданина России, способного к творческой инновационной деятельности.



Ключевые слова: *духовность, нравственность, культура, обучающийся, формирование, духовно-нравственная культура, общеобразовательная школа.*

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дано определение понятию воспитания как деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи общества и государства [2, ст. 2]. Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей, в соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному содействию и защите Родины [3]. В любой стране, а в России особенно, духовные ценности и нравственные ориентации людей, в том числе и подрастающего поколения, во многом определяются социокультурной и образовательно-воспитательной средой школы и в значительной степени зависят от духовно-нравственной

культуры самих субъектов педагогического процесса [1].

Исходя из вышеизложенного, для определения основных положений школы духовно-нравственной культуры мы выделили ключевые понятия современного воспитания – «духовность», «нравственность», «культура», – сущностная характеристика которых может заключаться в следующих определениях:

– *духовность* – устремленность человека к идеалу, к высшим ценностям и смыслу, стремление изменить себя, внутренний мир, жизнедеятельность и приблизиться к этому идеалу (уподобиться) и, таким образом, одухотвориться;

– *нравственность* – это внутреннее чувство, регулирующее поведение человека; содержанием нравственности как части духовности являются этические ценности, составляющие основу сознания;

– *культура* может быть обозначена как среда обитания человека, представленная в виде продуктов человеческой деятельности.

Понятие «духовно-нравственная культура» мы трактуем как образовательно-развивающую среду, формирующую внутренний мир личности, регулирующую ее поведение и стремление переделать себя в соответствии с идеалом посредством направленности на высшие ценности и смыслы, а под формированием духовно-нравственной культуры мы понимаем создание условий для образовательного взаимодействия субъектов педагогического процесса – педагога (ведущие) и учащихся (решающие), – направленных на формирование духовных, нравственных свойств и качеств и повышение уровня культуры.

Целевая ориентация школы – формирование особого типа личности россиянина как субъекта деятельности своего сознания и бытия, включенного в этнокультурные традиции народов России. Достижение указанной цели осуществляется через решение стратегических и тактических задач.

Стратегическая задача – создать условия для формирования национальных ценностей и воспитания бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; усвоения моральных и нравственных принципов, выработанных человечеством на протяжении своей истории; сохранения и приумножения духовных, нравственных и культурных и ценностей российского общества; гармоничного духовного развития каждой личности, привитие ей основополагаю-

щих принципов нравственности; формирования национального самосознания, ответственного отношения к русскому языку как государственному и как средству межнационального общения.

Тактические задачи: 1) активизировать совместную просветительскую деятельность всех заинтересованных структур, обмен опытом, информацией и осуществление совместных проектов; 2) достичь нового уровня взаимодействия семьи, образовательных учреждений, органов управления образованием, культурой, детских и молодежных общественных организаций, религиозных конфессий в воспитании и социализации детей и подростков; 3) сохранить историческую преемственность поколений в контексте развития национальной культуры; 4) сформировать духовно-нравственные свойства и качества личности; 5) воспитать патриотов России, граждан правового демократического государства, уважающих права и свободы личности, проявляющих национальную и религиозную терпимость; 6) продолжить развитие культуры межэтнических отношений; 7) сформировать реалистическое представление о природных, географических и исторических истоках национального своеобразия народов России (URL: <http://docs.cntd.ru/document/922330970>, <http://www.mvp.ulgov.ru/about/16/1604/htm>).

Концептуальные положения школы духовно-нравственной культуры. Конец XX в., период разрушения духовно-нравственных и психических основ здоровья личности, привнес в контекст современного образования культурологический аспект (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Д.С. Лихачев, Е.Н. Шиянов и др.), который наиболее полно представлен в принципе культуросообразности и включает три слоя жизни современного человека: *образованность, гражданственность, цивилизация*. Каждый из ценностных слоев изнутри развивает основу понимания жизни и нравственность отдельной личности благодаря тому, что она входит в систему близких локальных культурных ценностей. Одним из факторов интериоризации служит культурная традиция этноса, воплощенная в менталитете и обусловленная специфическим сочетанием культурных и природно-климатических условий, определяющих становление духовно и нравственно ориентированного самосознания (Ю.В. Бромлей, Г.Д. Гачев, И.С. Кон, С.В. Петерина, Р.М. Ситько) в связи с протеканием на фоне «единого типа культурных впе-

чатлений» (В.В. Розанов). Менталитет этноса определяет свойственные его представителям способы видеть и воспринимать окружающий мир и на когнитивном, и на аффективном, и на прагматическом уровне. «Неотчлененность» мысли от эмоций в этом контексте выступает в двух аспектах: в особенностях целостного мировосприятия, присущих локальной общности (этносу), и в обусловленности обособленного мировосприятия (менталитета этноса) архетипами и стереотипами (В.С. Барулин, И.Г. Дубов и др.).

Обобщение результатов, полученных социологами и психологами в конце XX – начале XXI в. (Л.Н. Рыбакова, Е.С. Мороз, Е.И. Панова, В.С. Собкин, П.С. Писаревский, Ю.О. Коломиец, М.А. Кондаков, В.И. Спиридонов и др.), позволяет утвердительно судить о воспроизведении и углублении *конфликта между культурными архетипами и образовательными стереотипами*.

Таким образом, становится все более очевидным, что ключевые посылки для разработки программ, механизмов решения духовно-нравственных задач в образовательном учреждении, основанных на использовании адекватных российской ментальности ценностей, выстраиваются не в связи с обращением к зарубежным ценностям, а благодаря действию стереотипов, сложившихся в отечественном педагогическом сообществе. Наличие особых форм деятельности российского сознания, опирающегося на специфические архетипические начала, обнаруженные российскими философами (Н.А. Бердяев, Г.В. Вернадский, Л.Н. Гумилев, Л.П. Карсавин, Л.М. Лопатин, Н.О. Лосский, Н.С. Трубецкой, П.А. Флоренский, С.Л. Франк, Г.Г. Шпет), позволяют также констатировать особый тип личности россиянина как субъекта деятельности своего сознания и бытия, *осуществляющей свою субъектность посредством духовной энергии и активности*.

Вместе с тем основы формирования духовно-нравственной личности, сообразной раскрытому российской философией архетипу, продолжают существовать обособленно от современной методологии и теорий, направленных на повышение духовно-нравственного уровня подрастающего поколения. Приоритетное значение отдается ценности универсализма, присутствующей в философском обосновании программ духовно-нравственного воспитания. Общей позицией данных обоснований является обязательная ссылка на приори-

тет бытия над сознанием и отношение к свободе как осознанной необходимости подчинения воле другого человека. Эти посылки способствовали поиску новой теоретико-методологической основы и эффективного механизма формирования духовно-нравственной культуры школьника как целенаправленного управления педагогом процессом создания условий для интеграционного единства духовного и физического, становления нравственно ориентированного самосознания, формирования способностей, свойств и качеств воспитанника, выводящих его на более высокий уровень сформированности социальных (культурно-адаптивных), духовных (ценностно-смысловых) и психических (эмоционально-волевых) жизнедеятельностных функций.

Особенности содержания школы духовно-нравственной культуры. Специально организованная инновационно-развивающая среда для востребования ценностного смыслового потенциала личностных структур сознания включает в себя:

- 1) предоставление ученику возможности самостоятельного выбора из предлагаемых ему вариантов оснований для размышления;
- 2) эффективность формирования духовно-нравственной культуры школьника зависит от содержания базовых ценностей;
- 3) изменение содержания базовых ценностей достигается посредством изменения речевых стратегий;
- 4) самоформирование духовно-нравственной культуры предполагает мягкую корректировку отношения к идеалу.

В качестве предпосылок, которые обеспечивают организацию «помогающего» поведения учителя, используются следующие положения.

1. Эффективность формирования духовно-нравственной культуры учащегося, соответствующего новым условиям и ценностям образовательного процесса, зависит от содержания базовых ценностей.
2. Изменение содержания базовых ценностей учителя и ученика в сторону гуманистических смыслов достигается посредством изменения речевых стратегий.
3. Признание необходимости в оказании помощи. Обращение к источникам оказания помощи в самоформировании нравственного идеала предполагает тонкое направление ученика и мягкую корректировку его отношения к идеалу. Необходимы дополнительные сведения об авторе информации – его нравствен-

ная характеристика. Сюда относятся условия постановки и представления проблемы самоидентификации с нравственным идеалом.

Эмоциональность восприятия и осмысления учеником специфических действий учителя по созданию личностно ориентированной ситуации на уроке или во внеурочное время обеспечивают *ценностно-эмоциональные условия*:

1) принятие решения в процессе обсуждения той или иной проблемы;

2) субъектность решения, принимаемого в сложных ситуациях;

3) «утепление отношений» (учитель должен учесть влияние своего решения не только на действия, но и на настроение своих учеников);

4) побуждение к деятельности происходит через поощрение и раскрытие «малых талантов», имеющих у каждого ученика.

Организуемое в целом как гуманистическое условие жизни ученика формирование его духовно-нравственной культуры выстраивается с учетом ориентиров, при помощи которых организация любого урока и мероприятия может быть представлена как *открытая система*. Это означает, что *субъективными условиями* формирования духовно-нравственной культуры ученика становятся открытость, дополнительность, субъектность, проблемность, диалогичность. К *объективным условиям* отнесены наличие системы диагностики и объективного контроля за духовно-нравственным развитием школьников; формирование культурологических знаний; обеспечение материально-пространственной среды; обеспечение практической включенности субъектов в деятельность по формированию духовно-нравственной культуры; наличие единых педагогических требований; применение опыта в повседневной жизни.

Рассмотрим *особенности методического обеспечения деятельности школы духовно-нравственной культуры*.

1. Формирование духовно-нравственной культуры происходит на основе специальной интегративной технологии. Особенность такой технологии состоит в том, что она функционирует в рамках образовательной среды, окружающей ученика.

2. Изменяя находящиеся в этой среде объекты (предметы, ситуации, ценности, отношения и т. д.), учитель получает педагогическую возможность – развивать сознание ученика и, соответственно, его личность, не прибегая к

какому-либо давлению. В связи с этим акцент делается на педагогической поддержке.

3. Интегративная технология включает ряд локальных технологий, направленных на формирование духовных, социальных, психических и физических жизнедеятельностных функций школьника.

4. Алгоритм реализации педагогической технологии предполагает конкретные этапы определенных действий учителя. Так, технологию формирования мотивов к развитию социальных (культурно-адаптивных) жизнедеятельностных функций у школьника посредством самоорганизации культуры сознания можно представить как трехэтапный процесс, проектируемый учителем, куда входят диагностика, организация общения, организация взаимодействия.

5. В рамках каждого этапа существует автономная технология, имеющая общие звенья и свои особенности. С организационной стороны автономная технология представлена этапами деятельности учителя в целях оказания помощи ученикам в решении проблем: диагностическим, поисковым, договорным, деятельностным, рефлексивным. Данные этапы, наполненные новым содержанием, представляют собой целостную ориентировочную структуру.

6. В основе взаимодействия субъектов образовательного процесса лежит конъюнктивный тип отношений – педагогика общей заботы, сотворчества, содружества, сотрудничества.

Результаты деятельности школы духовно-нравственной культуры. В ходе реализации идей у учащихся, оканчивающих среднюю (полную) школу, формируются следующие *жизнедеятельностные функции и компетенции*:

– *социальные (культурно-адаптивные) жизнедеятельностные функции*: 1) интериоризация культуры – глобальная функция; в этом процессе культурно значимое действие трансформируется в индивидуальное действие, связанное с соблюдением частной культурной нормы (культура поведения, деятельности, здоровья, мышления – локальная функция) (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, В.М. Розин, Н.М. Борытко, В.В. Сериков); 2) ориентация на условия, позволяющие понимать и интерпретировать в своих интересах социальное пространство собственной жизни, жизненного пути и его перспектив (А.Г. Асмолов); 3) адаптация в референтных общностях (семья, класс, временный детский коллектив); 4) выработка

индивидуального стиля поведения (деятельности); 5) овладение ведущими видами деятельности (игровой, учебной, трудовой);

– *духовные (ценностно-смысловые) жизнедеятельностные функции*: 1) выбор и принятие ценностей, системы жизненных смыслов, выстраивание субъектного пространства саморазвития, для чего необходимы педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение обучающегося (В.П. Бедерханова, Н.М. Борытко, Е.А. Кострикова, Е.Н. Сорочинская); 2) жизненное самоопределение через рефлексию; рефлексивные свойства в наибольшей степени приближают индивида к восприятию ценностей и ориентации на них в повседневной жизни и выполняют функцию саморегулирования и контроля развития личности (Дж. Дьюи, Б.Г. Ананьев, Д.Я. Райгородский); 3) обращение знаний о закономерностях существования и изменения окружающей действительности и себя в способности (научное мышление); изменение себя и окружающих объектов; 4) духовно-нравственное развитие и творческое саморазвитие (Ш.А. Амонашвили, В.Г. Александрова, В.В. Сериков, С.В. Кульневич, Э.Г. Юдин и др.); 5) ответственное отношение к делу;

– *психические (эмоционально-волевые) жизнедеятельностные функции*: 1) связь рефлексии через ее эмоциональную сторону с духовной активностью субъекта, в результате которой складывается фундаментальная способность позитивно относиться к реальным и потенциальным условиям и способам жизнедеятельности (позитивное мировосприятие – жизнелюбие) (С.Л. Рубинштейн, Б.Д. Эльконин, И.Н. Семенов, Е.В. Бондаревская); 2) управление своим поведением в соответствии с социальными нормами, правилами и законами; 3) критичность к себе, своей деятельности и ее результатам; 4) эмоциональная устойчивость (состояние спокойствия); свобода от тревоги и страхов; 5) проявление воли для изменения себя и окружающей действительности.

Вышеназванные идеи и положения стали реализовываться в нашей школе с 2017 г. как проект инновационной площадки по теме «Школа духовно-нравственной культуры как инновационно-развивающая среда формирования высококонрастной личности и гражданина России». В процессе проведения экспериментальной работы на организационно-подготовительном этапе члены рабочей группы школы провели диагностику ресурсного обеспечения формирования духовно-нравст-

венной культуры школьников в общеобразовательном учреждении (систематизация деятельности), подготовленности субъектов образовательного процесса к взаимодействию по формированию духовно-нравственной культуры (метакомпетентность), диагностику образовательной и инновационно-развивающей деятельности участников педагогического процесса (формирование и развитие нравственных свойств и качеств). Результаты были опубликованы в 2018 г. в методическом пособии «Формирование духовно-нравственной культуры школьника: диагностика, анализ результатов и перспективы развития инновационного проекта».

Нами были проведены, разработаны, определены система формирования духовно-нравственной культуры школьника, теоретико-методологические основы педагогической системы духовно-нравственной культуры школьника (методическое пособие, 2019 г.), концепция формирования духовно-нравственной культуры школьника (методическое пособие, 2019 г.), модель формирования высококонрастной личности гражданина России, критерии сформированности духовно-нравственной культуры у школьника (монография, 2020 г.).

Педагогический коллектив школы разработал программу эксперимента, состоящую из семи направлений:

- 1) материально-технические условия школы;
- 2) взаимодействие школы с родителями;
- 3) организационное обеспечение;
- 4) кадровое обеспечение инновационно-развивающей среды;
- 5) информационно-образовательное обеспечение;
- 6) превентивные меры в школе;
- 7) взаимодействие школы с другими учреждениями.

Учащиеся классов казачьей направленности изучают такие предметы, как «Основы православной культуры», «История и современность кубанского казачества», «Физическая подготовка учащихся на основе казачьих традиций». В образовательном процессе неказачьих классов акценты делаются на изучении гуманитарных, культурологических предметов, в том числе таких, как «Нравственная культура», «Мировая художественная культура», «Культура здоровья» и др.

В общеобразовательных классах основной школы в план внеурочной деятельности мы включили авторский курс «Основы духовно-

нравственной культуры» для 5–9-х классов (учебное пособие, 2021 г.). Предмет культурологического цикла «Основы духовно-нравственной культуры» направлен на решение духовно-нравственных задач воспитания, что способствует пониманию значения светской и религиозной морали, выстраиванию конструктивных отношений в обществе, осознанию своей сопричастности к истории и судьбе Отечества. Учебный курс – один из важных и актуальных учебных предметов в системе основного общего образования, направленного не просто на передачу определенной суммы научных знаний о духовной культуре человека и общества, но и на осознание ценности нравственности и духовности в человеческой жизни.

В общеобразовательных классах начальной школы реализуется авторский курс «Духовные истоки Кубани» (программа внеурочной деятельности, 2015 г.). Само понятие «Духовные истоки Кубани» рассматривается нами как культурно-просветительский комплекс мероприятий, направленный на знакомство обучающихся с наследием малой Родины, в частности – изучения культуры кубанских казаков и ее исторического развития.

В контексте вышеизложенного в нашем общеобразовательном учреждении сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная, культурная жизнь обучающегося. Педагоги школы разработали стратегию педагогической деятельности и повышения воспитательного потенциала общеобразовательного учреждения – внедрили модель воспитательного пространства школы (2014–2017 гг.).

В 2016 г. школа вошла в топ-200 лучших школ России, в 2017 г. стала победителем Всероссийского конкурса лучших воспитательных систем общеобразовательных учреждений, в 2018 г. – победителем Всероссийского конкурса-смотря на лучшие казачьи классы.

Учащиеся МБОУ СОШ № 61 – победители краевых конкурсов на лучший казачий класс, научно-практических конференций «Где казак, там и слава», «Эврика», Всероссийской олимпиады «Высшая проба», Командной инженерной олимпиады школьников.

Учащиеся школы – активные члены Союза казачьей молодежи Кубани. Так, в 2019 г. старшеклассникам нашей казачьей школы выпала честь пройти маршем в ежегодном шествии кадетского движения «Не прервется связь поколений!». Парад кадетов, посвященный

74-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне, прошел в Москве на Поклонной горе 6 мая. Учащиеся 9–10-х классов специально готовились к параду. Возглавил шествие наших представителей лидер краснодарского отделения Союза Виктор Федорович Шевченко, выпускник СОШ № 61, наставник казачьих классов.

В школе организованы постоянно действующие семинары по теме инновационной площадки для педагогического коллектива, рабочей группы, мастер-классы. В 2017 и 2019 гг. были проведены (совместно с преподавателями Кубанского государственного университета) педагогическая конференция «Духовно-нравственное воспитание школьников как условие духовно здоровой личности и гражданина» (на примере образовательных организаций Кубани), Всероссийская научно-практическая конференция «Дуальное образование: опыт, проблемы, перспективы».

Актуальность создания школы духовно-нравственной культуры возрастает в связи с переходом на стандарты нового поколения, которые ориентируют педагогов на воспитание, социальную и педагогическую поддержку становления и развития высоконравственного, ответственного, инициативного, компетентного гражданина России, способного к творческой инновационной деятельности. Духовность и нравственность являются педагогической основой общего образования и культуры, необходимой для развития национального самосознания школьников и формирования их как свободных и ответственных граждан России. Опираясь на многовековые культурно-исторические традиции России и творческий потенциал каждого ребенка, оно позволит решить одну из самых актуальных задач современной общеобразовательной школы – научить различать добро и зло, оценивать, что такое хорошо и что такое плохо. Без осознания необходимости нравственных норм, без стремления к высокой духовности и нравственности, без формирования культурной личности невозможна нормальная личная, школьная и семейная жизнь, невозможна и консолидация гражданского общества.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. Казань, 2012.
2. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 2 июля 2021 г.) (с изм. и доп., вступ. в силу с 1 сент.

2021 г.): принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-2/ (дата обращения: 03.11.2021).

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/gazeta/rg/2015/06/08.html> (дата обращения: 03.11.2021).

* * *

1. Andreev V.I. Pedagogicheskaya etika: innovacionnyj kurs dlya npravstvennogo samorazvitiya. Kazan', 2012.

2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ (red. ot 2 iyulya 2021 g.) (s izm. i dop., vstup. v silu s 1 sent. 2021 g.): prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 26 dek. 2012 g. [Elektronnyj resurs]. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-2/ (data obrashcheniya: 03.11.2021).

3. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/gazeta/rg/2015/06/08.html> (data obrashcheniya: 03.11.2021).

The school of spiritual and moral culture: from theory to practice

The article deals with the fundamental principles of the school of spiritual and moral culture directed to the development of a special personality type of the Russian as the subject of the activity of his thinking and being included in the ethnocultural traditions of the Russians. The urgency of the creation of the school of spiritual and moral culture increases in the context of the shift to the Standards of the next generation that orient the teachers to the education and development of the highly moral, responsible, initiative, competence-based citizen of the Russian Federation who is able to the creative innovative activities.

Key words: *spirituality, morality, culture, student, development, spiritual and moral culture, secondary school.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2021)

В.О. ЗИНЧЕНКО
(Луганск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Актуализируется проблема профессионального воспитания как отражение социального заказа общества на подготовку специалиста, способного к осуществлению социально ответственной профессиональной деятельности. Выявлено отличие подходов исследователей к пониманию сущности профессионального воспитания. Дано авторское определение профессионального воспитания, предложены направления по его совершенствованию.

Ключевые слова: *всесторонне развитая личность современного специалиста, профессиональное воспитание, профессиональная направленность, профессиональные мотивы, профессиональные ценности, профессиональная ориентация.*

Перед российским обществом сегодня стоят грандиозные задачи инновационного обновления, которое должно улучшить уровень, качество и безопасность жизни граждан, укрепить позиции страны в мире. Решение этих задач требует не только качественно нового содержания подготовки специалистов, но и обновления подходов к их профессиональному воспитанию, формированию способности действовать в интересах не только собственных или работодателя, но и всех членов общества, с оценкой результатов и последствий своих действий.

Проблема воспитания молодежи и профессионального воспитания уже давно поднимается педагогической общественностью, что обуславливает исследование различных аспектов, связанных с ней: мотивов выбора профессии и обучения в вузе (Т.Д. Дубовицкая, Е.В. Заболотная, А.С. Магранов, О.С. Моисенко, В.Ф. Потуданская, В.И. Филоненко, И.В. Цыганкова и др.), профессиональных ценностей (И.А. Кох, Т.И. Ларина, А.М. Лесин, В.А. Орлов, Ж.В. Пузанова и др.), профессиональной ответственности (О.Н. Большакова, И.С. Бубнова, О.В. Москаленко, О.А. Стывбун, А.Г. Терещенко и др.), профессиональной социализации (О.А. Анисимова, Н.К. Ба-

кланова, Р.М. Канапьянова, А.С. Максименкова и др.), собственно сущности и особенностей организации профессионального воспитания студентов (В.И. Белов, И.Н. Борзых, И.И. Галимзянова, Т.И. Гречухина, Л.Н. Макарова, О.Ю. Макарова, С.М. Маркова, Л.В. Мардахеев, О.Э. Никитина, Е.Г. Огольцова, И.И. Савченко, А.Е. Черкалов, И.А. Шаршов, Р.А. Шатохин, В.З. Юсупов и др.), аксиологизации процесса их профессиональной подготовки (Л.Ф. Букша, В.И. Загвязинский, Л.В. Мосиенко, Н.Х. Савельева и др.).

Необходимость формирования целостной личности будущего специалиста осознается органами государственной власти, что нашло свое отражение в распоряжении Правительства РФ «Об утверждении государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [13] и Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [18]. На основе этих документов разработаны концепции и программы воспитательной работы, которые сегодня стали неотъемлемой частью образовательной деятельности учреждений высшего образования. Однако, как свидетельствуют результаты исследований, основными критериями при выборе направления подготовки, кроме интереса к профессии, остаются «престижность профессии», «востребованность профессии», «перспективы карьерного роста», «высокий уровень заработной платы» [2; 4; 20].

Безусловно, эти критерии очень важны при выборе профессии, но их недостаточно для ответственной, социально значимой деятельности и способности личности реализовать себя в профессиональной сфере, подтверждением чему служат данные социологического опроса, проведенного в марте – апреле 2021 г. исследовательским центром портала Superjob.ru [14]. Согласно опросу, только 40% россиян работают по полученной в вузе специальности. Среди неработающих по специальности лиц с высшим образованием 54% составляет молодежь в возрасте до 24 лет. По данным других социологических опросов [6], у студентов старших курсов наблюдается определенная дисгармония между мотивами выбора профессии, факторами, которые повлияли на этот выбор, удовлетворенностью от получаемой профессии, планами на реализацию себя в ней, в целом мотивами дальнейшей самореализации, терминальными и инструментальными ценностями.

Эта дисгармония наглядно отражена в результатах исследования А.М. Лесиным ценностей и карьерных ориентаций студентов гума-

нитарных направлений подготовки Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина [7]. Декларируемые студентами ценности стабильности работы, служения, совмещения профессиональной и личной жизни совершенно не стыкуются с их истинными карьерными устремлениями и видением дальнейшей самореализации, которые состоят в получении удовольствия, достижении высокого социального положения и ведении роскошной жизни. При такой нацеленности в жизни представителей гуманитарной сферы (*а среди них и педагогов*) нельзя говорить не только о сохранении и развитии ими духовно-нравственных ценностей общества, но и о простой ответственности в решении сложных задач профессиональной деятельности.

В этом контексте считаем не утратившим своей актуальности и исследование В.И. Кабалиной и К.В. Решетниковой, которое проводилось среди менеджеров крупных российских компаний, представляющих разные сектора экономики в промышленных центрах России [5]. При этом использовались как традиционная методика М. Рокича, так и более редко применяемая методика Т. Парсонса, которая позволила выявить существенные отличия между тем, что ценно для самих менеджеров, и тем, что они считают ценным при работе в организации. Результаты исследования свидетельствуют о том, что их участники будут в два раза более упорными в достижении личностно-профессиональных целей, что в такой же мере будет отражаться на эффективности их деятельности, проявлении профессионализма и требованиях к уровню оплаты труда. При этом они в два раза меньше будут учитывать интересы клиентов, бороться за репутацию компании, ее безопасность и безопасность сотрудников, проявлять ответственность, соблюдать стандарты качества.

К сожалению, приведенные выше данные исследований свидетельствуют о значительных проблемах в формировании нравственного облика будущих специалистов, которые возникли в результате проникновения западных моделей обучения и воспитания, построенных на ценностях, значительно отличающихся от отечественных. Как отмечают Ж.В. Пузанова и Т.И. Ларина, сегодня воспитательная система вуза не оказывает влияния на смысловые ценности студентов, но способна (при правильной организации работы) воздействовать на трудолюбие, ответственность, инициативность, общую эрудицию, креативность, конкурентоспособность личности будущего специалиста [15]. В связи с этим возникает во-

прос: как организовать и содержательно наполнить профессиональное воспитание, чтобы обеспечить самостоятельную и социально ответственную деятельность выпускника вуза?

При обращении с этой целью к сущности профессионального воспитания можно обнаружить некоторую несогласованность позиций исследователей в трактовке данного феномена, которые рассматривают его:

– как часть профессиональной подготовки, направленной на формирование и развитие качеств, необходимых для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности (Н.Н. Дьяченко [3]);

– социальное явление и сложный вид целенаправленного взаимодействия субъектов образовательного процесса, позволяющий сформировать личность будущего специалиста, конкурентоспособного на современном рынке труда (В.И. Белов [1]);

– «общественное явление, сущность которого заключается в приобщении человека к профессионально-трудовой деятельности и связанным с ней функциями в соответствии со специальностью и уровнем квалификации» (А.И. Тимонин [19]);

– «планомерную, систематическую учебную и общественную деятельность, нацеленную на приобретение обучающимися профессиональных качеств в сочетании с морально-этическими ценностями, присущими конкретной профессиональной деятельности, что позволяет решать возникающие профессиональные и нравственные проблемы и нести ответственность за собственные действия как в моральном, так и юридическом плане» (О.Ю. Макарова [8]);

– процесс, который обеспечивает готовность личности к участию в конкретной профессиональной деятельности с осознанием социальной ответственности за ее результаты (О.А. Стовбун [17]);

– «социально-педагогическое явление, которое выражается в единстве социализации и профессионализации личности, обеспечивает направленность личности, владение техническими процессами и технологическими приемами деятельности, определяя эффективность профессионального труда» (С.М. Маркова, А.К. Наркозиев [9]);

– как процесс становления профессиональной культуры выпускника (Л.В. Мардахаев [12]) и др.

Приведенные выше подходы не исчерпывают всей палитры взглядов исследователей на сущность профессионального воспитания, однако с учетом задач развития государства и

существующего социального заказа на воспитание высококонравленной и интеллектуально развитой личности современного специалиста позволяют нам выделить общие и наиболее существенные аспекты и представить собственный взгляд на сущность профессионального воспитания.

Мы рассматриваем профессиональное воспитание как социально-педагогическое явление и как неотъемлемую часть процесса профессиональной подготовки, раскрывающей все грани конкретной профессиональной деятельности и подготавливающей личность к ее самостоятельному и ответственному осуществлению в интересах государства и всех членов общества посредством целенаправленного формирования широкой палитры профессиональных мотивов, ценностей и качеств.

Как социально-педагогическое явление профессиональное воспитание является органичным развитием трудового воспитания и имеет непосредственную взаимосвязь с другими видами воспитания, т. к. должно отражать при передаче основного содержания профессиональной деятельности, ее роли и места в развитии общества целостную систему ценностей, правил, норм поведения, культурных образцов, характерных не только для конкретной профессиональной сферы, но и общества в целом. В связи с этим считаем, что посредством корректировки содержания различных видов воспитания, обеспечивающей их взаимосвязь с профессиональным воспитанием, можно существенно повысить его эффективность.

Так, трудовое воспитание как основа профессионального воспитания должно научить студента «добыванию» знаний, логическому и критическому мышлению, способности к самообучению и самосовершенствованию в профессии, самостоятельной и командной работе, выявлению своих творческих начал и применению их в профессиональной деятельности, что и обеспечит готовность специалиста продуктивно работать в условиях инновационной экономики.

Посредством патриотического воспитания студенты должны знакомиться с общественно-историческим опытом становления и развития в государстве конкретного вида профессиональной деятельности, ее выдающимися представителями, тем вкладом, которые они внесли своей профессиональной деятельностью в развитие тех или иных сфер общественной жизни и государства в целом.

Гражданское воспитание, особенно на современном этапе, должно обеспечить возможность специалиста посредством своей профес-

сиональной деятельности решать задачи инновационного развития страны, а также в рамках общественных и политических организаций способствовать решению проблем, прямо или косвенно связанных с профессиональной деятельностью. Особенно важно, чтобы содержание гражданского воспитания, методы и средства его реализации позволяли студентам осознавать общественную значимость выбранной профессии и научили нести социальную ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

Правовое воспитание позволяет с нормативных позиций увидеть важность выполнения специалистом непосредственных функциональных обязанностей, общего соблюдения при реализации профессиональной деятельности стандартов, нормативов, инструкций, законодательных актов, осознать те правовые последствия, которые могут возникнуть в случае их нарушения.

Семейное воспитание должно демонстрировать будущим специалистам пагубность и односторонность отказа от создания семьи, рождения детей или решения этого вопроса в отдаленной перспективе, поскольку именно семья, дети являются лучшими мотиваторами и опорой в профессиональном развитии, карьерном росте и улучшении благосостояния.

Безусловно, можно продолжить раскрытие связей между профессиональным и другими видами воспитанием в учреждениях высшего образования. Однако и приведенные примеры свидетельствуют о необходимости существенных изменений и самого содержания профессионального воспитания, и тех форм, методов и средств, которые используются сегодня вузовскими педагогами.

Необходимость этих изменений во многом связана с длительным периодом если и не прекращения воспитательной работы в вузах, то с ее достаточно формальной реализацией, отсутствием связи между содержанием профессионального воспитания, содержанием самой профессиональной подготовки и социальной ответственностью в профессиональной деятельности. Такие взаимосвязи сохранились лишь в подготовке педагогов, врачей, работников правоохранительных органов, представителей вооруженных сил. Однако во многом те формы, методы и средства, которые используются сегодня педагогами, морально устарели и не соответствуют социокультурным и научно-техническим трансформациям, происходящим в обществе.

Укажем также, что ориентирами и основой профессионального воспитания являются

универсальные компетенции, которые определяют общие подходы к формированию мировоззрения будущих специалистов. Однако эти универсальные компетенции, а вернее правила, которые регламентируют формирование и наполнение рабочих программ дисциплин, практически полностью разрушили связи между универсальными и профессиональными компетенциями, между общим и частным. Сегодня «История», «Философия», «Социология», «Этика», «Экономика» и ряд других гуманитарных и социально-экономических дисциплин полностью лишены профессиональной направленности. Далеко не всегда студенты понимают, какие из математических, физических, химических, других фундаментальных законов и явлений будут использоваться ими в профессиональной деятельности. А ведь профессиональная направленность всех видов подготовки – самый простой способ обеспечить эффективность профессионального воспитания посредством отражения через профессию ценностей, традиций, культурных образцов, а также норм и правил поведения и деятельности.

Рутинность работы педагога высшей школы, множество видов учебно-методической документации, которая должна быть разработана им и переработана с учетом постоянно меняющихся требований, отвлекают от главного – непрерывного совершенствования содержания профессиональной подготовки специалиста в соответствии с требованиями государства, общества и результатов научно-технического и социально-экономического прогресса. Сегодня в решении задач профессионального воспитания необходимо уделить особое внимание содержанию профессиональной подготовки и обеспечению профессиональной направленности всех видов гуманитарных, социально-экономических и фундаментальных дисциплин.

Укажем также на необходимость в контексте совершенствования профессионального воспитания внесения коррективов и в работу психологических служб учреждений высшего образования. Сегодня работа этих служб ориентирована на помощь первокурсникам в их адаптации к новой образовательной и социальной среде, а также на выявление психологических проблем среди студентов других курсов. К сожалению, эта работа носит массовый характер и мало касается выявления мотивов выбора профессии, обучения в вузе, направленности личности обучающегося, его приоритетов, профессиональных и личных целей и ценностей. Если и проводятся опросы, то в силу

большого числа студентов обычно используются простые диагностические методики. Однако, как показывает наше исследование, проблема профессионального воспитания личности столь многоаспектна, что необходимо использовать несколько перекрещивающихся методик, которые позволят выявить истинные мотивы, ценности, убеждения, намерения, качества и другие аспекты, раскрывающие отношение студента к профессиональной деятельности и окружающей действительности в целом.

Говоря об изменениях в профессиональном воспитании, необходимо помнить, что оно должно осуществляться в интересах самих обучающихся, а значит, и с учетом их мнения. В начале нашей статьи мы указывали на определенный дисбаланс между «интересом к профессии» и выбором ее в силу «престижности», «востребованности на рынке труда», «высокого уровня заработной платы». Однако такие критерии – это отражение реалий нашей жизни, и их надо учитывать при выстраивании профессионального воспитания, на что указывают сами студенты. В этой связи интересными являются результаты исследования 2018 г. в Дальневосточном федеральном университете, целью которого было выявить отношение студентов к обучению и воспитанию [16]. Поскольку таких исследований крайне мало, мы хотим проанализировать их результаты с точки зрения исследуемой проблемы.

Прежде всего, студенты (более 70%) отметили, что натаскивание в старших классах на сдачу ЕГЭ не позволяет глубоко овладеть основами гуманитарных и фундаментальных наук, не способствует развитию логического и критического мышления, создавая сложности при обучении в вузе. Мы намеренно отмечаем этот факт, поскольку профессиональное воспитание на начальном этапе обучения должно показать личности обучающегося широкие возможности самореализации в профессии, заложить устойчивый интерес к ней и мотивы овладения. Если студент все усилия прилагает к тому, чтобы одновременно усвоить и «сегодняшний», и «вчерашний» материал, вряд ли это будет способствовать мотивации его обучения и формировать приверженность к профессии.

Второй факт, который отмечен студентами (85%), – это необходимость существенного изменения содержания и способов реализации профориентационной работы. Студенты отмечают, что их представления о содержании профессии, а также ее престижности, востребованности и других утилитарно-прагматических

аспектах не соответствуют реальности. Фактически старшеклассник и его родители ничего не знают о реальном положении дел на рынке труда, перспективах развития выбранной профессиональной деятельности в контексте потенциальных изменений в секторах и отраслях экономики, регионе, городе.

Решение данной проблемы нам видится в нескольких направлениях. Во-первых, это в определенной мере возврат к «политехнизму» фундаментальной и естественно-научной подготовки в школе, что позволит с учетом последних достижений науки и техники охарактеризовать применение законов и явлений в разных сферах профессиональной деятельности, расширив, таким образом, представления школьников о мире профессии. Во-вторых, это материально-техническое перевооружение общеобразовательных школ, которое должно позволить предмету «Технология» в полной мере реализовывать свои задачи по профессиональному ориентированию учащихся. В-третьих, это овладение новыми формами организации профориентационной работы с учетом мирового опыта. В этом контексте интересен доклад «Международные тенденции и инновации в профориентации», появившийся на русском языке в 2020 и 2021 гг. [10; 11]. В двух томах описан современный опыт разных стран мира по использованию новых подходов в профориентационной работе с привлечением работодателей, социальных работников, общественных и профессиональных организаций посредством создания специальных структур, использованием возможностей информационно-компьютерных технологий и так называемого радара занятости, отражающего положение дел на рынке труда, развитием у школьников навыков формирования и управления карьерой.

Подводя итог нашему исследованию, укажем, что нахождение новых подходов к профессиональному воспитанию будущих специалистов – это многоаспектная проблема, не теряющая своей актуальности и в силу социального заказа со стороны общества требующая своего современного разрешения. Среди направлений совершенствования профессионального воспитания выделим:

- необходимость его взаимосвязи с другими видами воспитания, реализуемыми в системе высшего образования;
- реальное, а не декларируемое обеспечение профессиональной направленности гуманитарных, социально-экономических и фундаментальных дисциплин с использованием ин-

новационных форм, методов и средств обучения и воспитания;

– более широкое участие в оценке результатов профессионального воспитания психологических служб вузов с использованием методик, позволяющих диагностировать разные аспекты профессионального становления будущего специалиста как активного члена общества;

– включение профориентационной работы в систему профессионального воспитания с ее обновлением, в том числе за счет изучения, апробации и внедрения инновационного опыта разных стран мира.

На наш взгляд, эти несложные в решении предложения будут способствовать формированию весторонне развитой личности будущего специалиста, способного осуществлять социально ответственную профессиональную деятельность.

Список литературы

1. Белов В.И. Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006.
2. Дубовицкая Т.Д., Заболотная Е.В. Мотивы выбора профессии как предикторы профессиональной направленности студентов // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 114–124.
3. Дьяченко Н.Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи. М., 1978.
4. Илюшников Е.К., Илюшников К.К. Факторы профессионального самоопределения у студентов экономического направления // Экономика, предпринимательство и право. 2020. Т. 10. № 7. С. 2117–2134.
5. Кабалина В.И., Решетникова К. В. Ценности российских менеджеров и корпоративные ценности // Российский журнал менеджмента. 2014. Т. 12. № 2. С. 37–66.
6. Кох И.А., Орлов В.А. Ценности и профессиональное самоопределение студенческой молодежи // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 2. С. 143–170.
7. Лесин А.М. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций студентов гуманитарных направлений подготовки // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2021. № 2. С. 170–178.
8. Макарова О.Ю. Педагогическая система профессионального воспитания студентов медицинских вузов: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2014.
9. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2018. Т. 6. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/864> (дата обращения: 18.10.2021).
10. Международные тенденции и инновации в профориентации. Т. I: Тематические главы [Электронный ресурс] // Европейский Фонд Образования. URL: https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-12/08%20Career%20guidance_Vol%201%20%20web%20Rus.pdf (дата обращения: 18.10.2021).
11. Международные тенденции и инновации в профориентации. Т. II: Страновые тематические исследования [Электронный ресурс] // Европейский Фонд Образования. URL: https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-01/10%20Career%20guidance_Vol%202_RUS.pdf (дата обращения: 18.10.2021).
12. Мардахаев Л.В. Профессиональное воспитание в подготовке социальных педагогов // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2021. № 2. С. 140–148.
13. Об утверждении государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ № 2403-р от 29 нояб. 2014 г. [Электронный ресурс] // Гарант: информационно-правовое обеспечение. URL: <http://base.garant.ru/70813498/> (дата обращения: 18.10.2021).
14. По специальности, полученной в вузе, работают 4 из 10 россиян, каждый пятый – в смежной сфере деятельности [Электронный ресурс] // Социологические опросы. Исследовательский центр портала Superjob.ru. 10 апр. 2021 г. URL: <https://www.superjob.ru/research/articles/112775/po-specialnosti/> (дата обращения: 18.10.2021).
15. Пузанова Ж.В., Ларина Т.И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 99–111.
16. Савченко И.И., Шатохин Р.А., Черкалов А.Е. Проблемы образования и воспитания глазами студентов // Креативная экономика. 2018. Т. 12. № 11. С. 1907–1916.
17. Стовбун О.А. К проблеме ценностных ориентаций в формировании профессиональной ответственности будущих специалистов // Young Scientist. 2015. № 2(17). С. 435–438.
18. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства РФ № 996-р от 29 мая 2015 г. // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 18.10.2021).
19. Тимонин А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т.18. С. 55–58.
20. Цыганкова И.В., Потуданская В.Ф., Цзывэй Ян. Факторы мотивации молодежи при выборе профессии // Экономика труда. 2019. Т. 6. № 4. С. 1545–1554.

* * *

1. Belov V.I. Sistema professional'nogo vospitaniya v sovremennyh social'no-ekonomicheskikh usloviyah: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2006.

2. Dubovickaya T.D., Zabolotnaya E.V. Motivy vybora professii kak prediktory professional'noj napravlenosti studentov // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2021. № 2. S. 114–124.

3. D'yachenko N.N. Professional'noe vospitanie uchashcheysya molodezhi. M., 1978.

4. Ilyushnikova E.K., Ilyushnikov K.K. Faktory professional'nogo samoopredeleniya u studentov ekonomicheskogo napravleniya // Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo. 2020. T. 10. № 7. S. 2117–2134.

5. Kabalina V.I., Reshetnikova K.V. Cennosti rossijskikh menedzherov i korporativnye cennosti // Rossijskij zhurnal menedzhmenta. 2014. T. 12. № 2. S. 37–66.

6. Koh I.A., Orlov V.A. Cennosti i professional'noe samoopredelenie studencheskoj molodezhi // Obrazovanie i nauka. 2020. T. 22. № 2. S. 143–170.

7. Lesin A.M. Vzaimosvyaz' cennostej i kar'ernyh orientacij studentov gumanitarnyh napravlenij podgotovki // Vestn. Udmurt. un-ta. Ser.: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2021. № 2. S. 170–178.

8. Makarova O.Yu. Pedagogicheskaya sistema professional'nogo vospitaniya studentov medicinskih vuzov: dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan', 2014.

9. Markova S.M., Narkoziev A.K. Professional'noe vospitanie uchashchihsya professional'noj shkoly [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2018. T. 6. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/864> (data obrashcheniya: 18.10.2021).

10. Mezhdunarodnye tendencii i innovacii v proforientacii. T. I: Tematicheskie glavy [Elektronnyj resurs] // Evropejskij Fond Obrazovaniya. URL: https://opensepace.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-12/08%20Career%20guidance_Vol%201%20-%20web%20Rus.pdf (data obrashcheniya: 18.10.2021).

11. Mezhdunarodnye tendencii i innovacii v proforientacii. T. II: Stranovye tematicheskie issledovaniya [Elektronnyj resurs] // Evropejskij Fond Obrazovaniya. URL: https://opensepace.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-01/10%20Career%20guidance_Vol%202_RUS.pdf (data obrashcheniya: 18.10.2021).

12. Mardahaev L.V. Professional'noe vospitanie v podgotovke social'nyh pedagogov // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Pedagogika. 2021. № 2. S. 140–148.

13. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva RF № 2403-r ot 29 noyab. 2014 g. [Elektronnyj resurs] // Garant: informacionno-pravovoe obespechenie. URL: <http://base.garant.ru/70813498/> (data obrashcheniya: 18.10.2021).

14. Po special'nosti, poluchenoj v vuze, rabotayut 4 iz 10 rossiyan, kazhdyj pyatyj – v smezhnoj sfere deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] // Sociologicheskie oprosy. Issledovatel'skij centr portala Superjob.ru.

10 apr. 2021 g. URL: <https://www.superjob.ru/research/articles/112775/po-specialnosti/> (data obrashcheniya: 18.10.2021).

15. Puzanova Zh.V., Larina T.I. Vliyanie obucheniya v vuze na izmenenie cennostnyh orientacij obuchayushchihsya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 4. S. 99–111.

16. Savchenko I.I., Shatohin R.A., Cherkalov A.E. Problemy obrazovaniya i vospitaniya glazami studentov // Kreativnaya ekonomika. 2018. T. 12. № 11. S. 1907–1916.

17. Stovbun O.A. K probleme cennostnyh orientacij v formirovanii professional'noj otvetstvennosti budushchih specialistov // Young Scientist. 2015. № 2(17). S. 435–438.

18. Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [Elektronnyj resurs]: rasporyazhenie Pravitel'stva RF № 996-r ot 29 maya 2015 g. // Konsul'tantPlyus: nadezhnaya pravovaya podderzhka. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (data obrashcheniya: 18.10.2021).

19. Timonin A.I. Professional'noe vospitanie kak vospitanie social'noe // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2012. T.18. S. 55–58.

20. Cygankova I.V., Potudanskaya V.F., Czyvey Yan. Faktory motivacii molodezhi pri vybore professii // Ekonomika truda. 2019. T. 6. № 4. S. 1545–1554.



Professional education as the factor of the formation of the socially responsible personality of a modern specialist

The article deals with the actualization of the issue of the professional education as the reflection of the social demands of the society aimed at the specialist's training who is able to realize socially responsible professional activities. There is revealed the difference of the researches' approaches to the comprehension of the essence of the professional education. There is given the author's definition of the professional education, there are suggested the directions of its development.

Key words: *fully developed personality of a modern specialist, professional education, professional direction, professional motives, professional values, professional orientation.*

(Статья поступила в редакцию 25.10.2021)

М.В. КОРЕПАНОВА, Н.В. САВВА
(Волгоград)

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ
АУТОКОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДСТВАМИ
СОВРЕМЕННЫХ
ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ**

Рассматривается специфика профессиональной деятельности педагога ДОУ, сопряженной с состоянием эмоционального напряжения, в том числе на фоне ускорения темпа технологических изменений. Подчеркивается важность развития аутокомпетентности, включающей способность к рефлексии, ориентированности педагога на самосовершенствование. Обосновывается эффективность современных информационных ресурсов в развитии аутокомпетентности, представлен авторский опыт их применения в решении данной проблемы.



Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога, профессиональные деформации, аутокомпетентность, саморазвитие, информационные ресурсы, программа сопровождения.

Современная ситуация, сложившаяся в образовательном пространстве, претерпевает значительные изменения, что влечет за собой пересмотр тех образовательных традиций, которые создавались в течение длительного времени. В сложившейся ситуации, обусловленной пандемией, доля дистанционного обучения существенно возросла. Развитие информационных технологий позволило привнести в систему образования новые удаленные форматы обучения, являющиеся альтернативой очному взаимодействию.

Несмотря на то, что дистанционная модель обучения имеет ряд недостатков, следует отметить очевидное преимущество – расширение границ образования. Современный педагог может освоить новые методы и приемы работы, повысить уровень квалификации, дистанционно посетить курсы или образовательные программы у различных специалистов, находящихся в любой точке мира. Это создает для обучения практически безграничные возможности.

Информатизация образовательного пространства не только обеспечивает подготовку

педагога к профессиональной деятельности в условиях цифрового общества, но и выполняет функцию персонализации образовательного процесса, основанной на построении индивидуальных образовательных траекторий при выборе программ образования, расширяет доступ к актуальным и качественным решениям по развитию профессиональных умений.

Динамизм происходящих изменений, характеризующихся возрастающей неопределенностью и ускорением темпа технологических изменений, быстрой сменой требований развивающихся рынков и потребителей, а также нововведениями в организации труда и в организационной культуре, приводит к изменению требований к работникам, которые должны быть более адаптивными, ориентированными на постоянное обучение и самосовершенствование [6]. В данном контексте формируется новый образ современного педагога, расширяется сфера его компетенций. Тем не менее неизменным приоритетом в общественном сознании остается ценность педагога как личности.

Профессия воспитателя предполагает не только владение актуальными профессиональными компетенциями, методами и методиками воспитания, но и воспитание собственной личностью. Уровень развития личности педагога дошкольного образовательного учреждения создает возможность для успешной коммуникации и создания комфортной воспитательной среды.

При этом нельзя отрицать ряд факторов, негативным образом отражающихся на педагогической деятельности, мотивированном саморазвитии, психологической и эмоциональной устойчивости педагога дошкольного образования. Очевидная загруженность педагога организационной работой и работой с документацией, наличие большого количества требований, вызванных объективной необходимостью, использование нерабочего времени для подготовки к занятиям и различным мероприятиям, высокая наполняемость групп детьми обуславливает недостаточное количество временных и личностных ресурсов для саморазвития в должной мере.

Описывая специфику профессиональной деятельности воспитателя, стоит отметить состояние высокой эмоциональной напряженности педагога в процессе рабочего дня. Это вынуждает его находиться в состоянии мобилизации физических и душевных ресурсов, свое-

временного реагирования на стрессовые ситуации.

В исследованиях отмечаются факторы, которые принадлежат к субъективным переживаниям педагога, значительно влияющим на ощущение самооценности в рамках профессии. К такого рода факторам можно отнести ряд страхов, обусловленных недостаточной материальной составляющей оплаты труда воспитателя, а также невысокий уровень престижности профессии (страх за систему образования – 89%, страх по поводу материального положения – 92%, боязнь изменения общества – 78%, боязнь конфликтных ситуаций – 43%, боязнь срыва – 37%, боязнь неудачи – 28%, боязнь утраты влияния (потеря контакта с учениками) – 26,6%). Можно предположить, что подобное состояние педагогов ведет к нервной перегрузке и эмоциональному истощению [1].

В ряде исследований отмечается значимость таких факторов, как эмоциональное выгорание и эмоциональное истощение, которые обнаруживаются у большинства педагогов через 20 лет работы. Это нарушение может проявляться в несдержанности, грубости, неуверенности, тревожности, что симптоматически сходно с клинической картиной невротических расстройств. Многоплановость таких нарушений проявляется на различных уровнях. На уровне чувств стоит отметить преобладание усталости от всего, подавленности, незащищенности, отсутствии желаний, страх ошибок, страх неопределенных неконтролируемых ситуаций, страх показаться недостаточно сильным, недостаточно совершенным. На уровне мыслей могут быть следующие идеи: о несправедливости действий в отношении себя, незащищенности своего положения в обществе, недостаточной оцененности окружающими собственных трудовых усилий, о собственном несовершенстве. В действиях и поведении такие нарушения могут проявляться в виде критических замечаний в отношении себя и окружающих, стремление выделяться или, наоборот, прятаться от избыточного внимания, чрезмерная старательность или безразличное отношение к собственному делу. Особо стрессогенным является ощущение снижения чувства собственного достоинства, что порождает трудоголизм, перфекционизм, уход в себя и в свои депрессивные переживания, агрессивные вспышки в адрес «виноватых». Перегруженность эмоциональными вовлечениями формирует интровертированность, эмоциональную холодность и закрытость, формальность контактов. Консерватизм может проявляться в негибкости в отношении жизненных планов и целей, закреп-

лении стереотипов в поведении, негативное отношение к психологической работе над собой, что создает трудности в коррекции подобных проявлений [8].

Это порождает необходимость создания психокоррекционных и психопрофилактических программ, препятствующих развитию и возникновению профессионально деструктивных явлений (или корректирующих их), к которым, в частности, относятся состояния эмоционального выгорания и эмоционального истощения, предоставляющих воспитателю возможность заниматься саморазвитием и самовосстановлением. В силу объективной временной загруженности данные программы должны быть доступны педагогу для освоения, а также не должны перегружать его при дефиците свободного времени. Этому условию могут соответствовать дистанционные форматы обучения.

Важным является тот факт, что подобные программы должны ориентироваться на формирование у воспитателя умения самостоятельно вовремя обнаруживать у себя подобные явления и своевременно принимать меры. Следует отметить, что для «погруженного в профессию» человека характерны рефлексия, оценка достигнутого, сомнения в правильности выбранного пути, в его продолжении; постепенный переход от жизненно-душевных стремлений к рационализму, рассудочности и сознательности; субъект осознает, что достиг пика своего развития (или миновал его). Идет поиск новых ценностей, адекватных новому самосознанию. Такая постоянная внутренняя психологическая работа требует внимания с целью отслеживания верности пути и направления профессиональной деятельности и личного развития, что обеспечивается специальными психологическими занятиями.

Важно подчеркнуть, что необходимость саморазвития для педагога также отражена в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [7]. Актуальность подобной работы подтверждается увеличением числа образовательных сайтов для педагогов, предлагающих программы саморазвития. Однако данные программы во многом ориентированы на освоение новых образовательных и воспитательных методик при работе с детьми, а программ, ориентированных на помощь самому педагогу в его личностных затруднениях, не так много. А сам воспитатель в силу профессиональной загруженности не всегда располагает информа-

цией о том, где он может получить подобного рода помощь и поддержку.

Для более полного понимания себя, для формирования большей осознанности возникает целесообразность формирования у воспитателя такой компетентности, как аутокомпетентность, которая предполагает способность к рефлексии, самоанализу, самопроектированию. Это влечет за собой более глубокое понимание себя, своих эмоциональных переживаний, формирование умения управлять собственными чувствами, нахождение ресурсов для самовосстановления в профессиональной и личной жизни. Это способствует более выверенному построению профессионального и личного маршрута развития в соответствии со своими потребностями. Высокий уровень развития аутокомпетентности будет являться фактором, препятствующим возникновению негативных профессиональных проявлений, таких как профессиональные деструкции, профессиональные деформации, эмоциональное выгорание, эмоциональное истощение и пр. Проведенные нами эмпирические исследования по данной проблеме в режиме опросов и анкетирования подтверждают необходимость подобной работы [5].

Это побудило нас разработать программу сопровождения для педагогов дошкольных образовательных учреждений, предполагающую оказание помощи и поддержки в саморазвитии воспитателя. Цель программы: формирование аутокомпетентности как одной из базовых характеристик в структуре общей и профессиональной компетентности педагога, обеспечивающей более глубокое понимание себя и как личности, и как профессионала, что влечет за собой всестороннее развитие как в жизни, так и в профессиональной деятельности. В данной программе феномен аутокомпетентности рассматривается с нескольких сторон в рамках предложенных тем для обсуждения: самооценка, эмоции, поведение в конфликте, качество жизни, целеполагание и целедостижение, самоактуализация, профессиональное здоровье педагога.

Апробация программы в дистанционном формате проходила в Институте практической психологии «ИМАТОН» (г. Санкт-Петербург), где был представлен курс занятий в режиме вебинаров [3]. Выбранный удаленный формат работы был удобен тем, что участие в занятиях принимали люди из разных городов. Кроме того, посмотреть запись занятий участники могли в удобное для них время, если у

них не было возможности принять участие в прямом эфире.

Название программы «Сам себе психолог. Развиваем аутокомпетентность, спасаемся от профессиональной деформации!» отражало главную идею данной психокоррекционной и психопрофилактической работы – научиться методам самопомощи, используя предложенные инструменты. Вебинар был адресован не только педагогам, но также широкому кругу специалистов, работающих в системе помогающих профессий, студентам профильных факультетов, а также всем, кто заинтересован в более глубоком понимании себя и повышении уровня собственной осознанности. Построение вебинаров в лекционном формате с использованием демонстрационных слайдов учитывало принцип наглядности, что облегчало восприятие информации при удаленном контакте. Методические материалы (опросники, тесты, литература и пр.) высылались участникам заранее, для того чтобы они могли их использовать во время занятий и закреплять полученные знания впоследствии.

Стоит отметить, что ведущими запросами для участия в программе участники отмечали потребность в предотвращении синдрома эмоционального выгорания и хронической усталости. Кроме того, на занятиях присутствовали специалисты, которые могли использовать данную программу как профессиональный инструментарий. Интерактивность занятий обеспечивалась возможностью участвовать в специально созданном чате, где участники могли задавать вопросы.

Важно отметить, что в процессе данной работы можно было судить о степени сформированности аутокомпетентности участников. Активность, участие в диалоге, четкая формулировка запросов – показатели понимания собственных потребностей и целей присутствия на занятиях. Отсутствие вовлеченности, напротив, могло свидетельствовать о тревожности личности относительно правильности собственных высказываний, сложности вербального описания собственных чувств и эмоций, неясности целей и задач относительно участия в данной программе, трудности в описании проблемных ситуаций, с которыми сталкивается воспитатель в рамках профессиональной деятельности и жизни в целом. Комментарии ведущего относительно подобных наблюдений давали возможность участникам увидеть сформированность у себя аутокомпетентности на том или ином уровне и наметить пути по ее повышению.

Дистанционный формат занятий предполагает увеличение доли самостоятельной работы, что способствует большей рефлексии собственных действий, проявлений, поведенческих реакций и личностных особенностей. И, как результат, рост образовательной продуктивности (осознанное участие в определении целей обучения, выборе его форм и содержания), интенсивность развития творческих качеств [4; 9]. Качество выполнения домашних заданий, которые были обязательны в контексте данного курса, свидетельствовало о мотивации участников в стремлении к изменениям в профессиональной деятельности и в собственной личности. В процессе выполнения некоторых заданий участники обнаруживали деструктивные поведенческие реакции, нарушенные социально-коммуникативные проявления, что вскрывало проблемные зоны, мешающие успешной самореализации.

Стоит отметить, что некоторые участники не боялись открыто говорить об этих моментах в режиме дистанционного общения и даже оставляли запрос на индивидуальную проработку ряда тем, что являлось показателем осознанности. Такая индивидуальная работа в дальнейшем помогала педагогу справиться с определенными сложностями и барьерами в профессиональной деятельности и межличностном взаимодействии, возникающими непосредственно у него, что позволяло ему лично расти и развиваться.

Кроме курса занятий в рамках программы сопровождения педагогов был создан комплексный вебинар под названием «Аутокомпетентность как особое качество в профессиональной деятельности педагога» [2]. Данный всероссийский вебинар проводился на базе Международного центра образования и социально-гуманитарных исследований (программа повышения квалификации) и был направлен на формирование об общем представлении об аутокомпетентности, а также освещал основные приемы и средства для ее повышения. Длительность вебинара составляла 1,5 часа, целевой аудиторией были специалисты помогающих профессий. Данный вебинар может служить отправной точкой для того, чтобы наметить для себя пути по самоизменению.

Таким образом, апробация нами дистанционных форм взаимодействия с педагогами посредством современных информационных ресурсов показала возможность их применения для профессионального саморазвития воспитателя как дополнительных инструментов, которые могут выступать программой самообразования и психологической самокоррекции.

Список литературы

1. Бохан Т.Г., Залеский Г.В., Богомаз С.А. Профессиональные страхи у педагогов // Сиб. психол. журн. 1998. Вып. 8–9. С. 31–33.
2. Вебинар «Аутокомпетентность как особое качество в профессиональной деятельности педагога» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.uchmet.ru/events/item/1925739/> (дата обращения: 23.11.2021).
3. Вебинар «Самсебепсихолог. Развиваем аутокомпетентность, спасаемся от профессиональной деформации!» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.imaton.ru/vebinar/sam-sebe-psiholog-razvivaem-autokompetentnost-spasaem-sya-ot-professional-noy-deformacii/> (дата обращения: 23.11.2021).
4. Гейхман Л.К., Ставцева И.В. Новые технологии в профессиональном образовании: учеб. пособие. 2-е изд., испр. Пермь, 2017.
5. Корепанова М.В., Савва Н.В. Формирование аутокомпетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки: материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. 21–22 мая 2018 г., North Charleston, USA. С. 21–27.
6. Панасюк В.П., Третьякова Н.В. Качество образования: инновационные тенденции и управление [Электронный ресурс]: моногр. Екатеринбург, 2018. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8> (дата обращения: 23.11.2021).
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 23.11.2021).
8. Федоренко Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: психопрофилактика эмоционального напряжения. СПб., 2003.
9. Baraniuk R. On open-source learning [Electronic resource]. URL: http://www.ted.com/talks/lang/eng/richard_baraniuk_on_open_source_learning.html (дата обращения: 23.11.2021).

* * *

1. Bohan T.G., Zaleskij G.V., Bogomaz S.A. Professional'nye strahi u pedagogov // Sib. psihol. zhurn. 1998. Vyp. 8–9. S. 31–33.
2. Vebinar «Autokompetentnost' kak osoboe kachestvo v professional'noj deyatel'nosti pedagoga» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.uchmet.ru/events/item/1925739/> (data obrashcheniya: 23.11.2021).
3. Vebinar «Sam sebe psiholog. Razvivaem autokompetentnost', spasaem-sya ot professional'noj deformacii!» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.uchmet.ru/events/item/1925739/> (data obrashcheniya: 23.11.2021).

imaton.ru/vebinar/sam-sebe-psiholog-razvivaem-auto-kompetentnost-spasaemsya-ot-professionalnoy-deformacii/ (data obrashcheniya: 23.11.2021).

4. Gejhman L.K., Stavceva I.V. Novye tekhnologii v professional'nom obrazovanii: ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. Perm', 2017.

5. Korepanova M.V., Savva N.V. Formirovanie avtokompetentnosti pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij // Fundamental'naya nauka i tekhnologii – perspektivnye razrabotki: materialy XV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 21–22 maya 2018 g., North Charleston, USA. С. 21–27.

6. Panasyuk V.P., Tref'yakova N.V. Kachestvo obrazovaniya: innovatsionnye tendencii i upravlenie [Elektronnyj resurs]: monogr. Ekaterinburg, 2018. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0635-8> (data obrashcheniya: 23.11.2021).

7. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')»: utv. Priказом Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (data obrashcheniya: 23.11.2021).

8. Fedorenko L.G. Psihologicheskoe zdorov'e v usloviyah shkoly: psihoprofilaktika emocional'nogo napryazheniya. SPb., 2003.

Specific features of development of autocompetence of teachers in preschool institutions by the means of modern information resources

The article deals with the specific features of the professional activities of the teachers in preschool institutions related to the emotional tension as well as against the background of increasing the pace of the technology change. There is emphasized the importance of the autocompetence development including the ability to reflection and the teacher's orientation to self-development. The authors substantiate the efficiency of the modern information resources in the development of autocompetence, there is presented the authors' experience of their usage in the solution of this problem.

Key words: *teacher's professional activities, professional deformation, autocompetence, self-development, information resources, program maintenance.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2021)

Л.В. БАЙБОРОДОВА
(Ярославль)

ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ*

Обосновывается актуальность допрофессиональной педагогической подготовки (ДПП) школьников, акцентируется внимание на воспитательных аспектах ДПП, определяются воспитательные цели, задачи, функции, идеи, подходы и принципы, которые реализуются в процессе допрофессиональной подготовки, предлагается комплекс средств, обеспечивающих воспитательную эффективность ДПП школьников.

Ключевые слова: *воспитание, допрофессиональная педагогическая подготовка школьников, цели, задачи, функции воспитания, идеи, подходы, принципы, средства воспитательной деятельности.*

Допрофессиональная педагогическая подготовка (ДПП) школьников сегодня привлекает внимание ученых и педагогов практиков. Это один из необходимых этапов профессиональной подготовки педагогических кадров. От организации ДПП школьников зависит решение многих проблем, которые сегодня очевидны и подтверждаются исследованиями: снижение интереса к педагогической деятельности среди молодежи, падение престижа профессии учителя в обществе, уход молодых педагогов из профессии, поступление в педагогические вузы случайных людей, низкий профессиональный уровень значительной части учителей [2; 3; 5; 7]. При этом важно учитывать, что допрофессиональная подготовка школьников решает проблему не только выбора учащимися педагогической профессии, но и формирования социально и личностно значимых качеств.

Вовсе не все школьники, которые участвуют в ДПП, будут поступать в педагогиче-

* Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006).

ские профессиональные организации, приобретут профессию учителя или воспитателя, но совершенно очевидно, что опыт допрофессионального образования должен стать надежным фундаментом и важным условием их успешной личной жизни и профессиональной деятельности в любой сфере. Это возможно в том случае, если в ходе ДПП будут решаться не только задачи профессионального самоопределения, но воспитательные задачи.

В современных условиях важно организовать такую допрофессиональную подготовку, которая бы обеспечила не только формирование готовности детей к поступлению в профессиональные организации, но и успешность, комфортность пребывания выпускника школы в социуме, среди окружающих людей, способность преобразовывать себя и окружающий мир, находиться в гармонии с самим собой и другими. У выпускника школы могут по-разному сложиться жизненные ситуации, он должен уметь мобильно перестраиваться, менять жизненную и профессиональную траекторию, уметь находить способы самореализации в процессе созидательной деятельности в любой сфере, быть готовым к взаимодействию с людьми и социумом.

Исходя из вышеизложенного, мы делаем акцент на воспитании школьников в процессе ДПП, рассматривая воспитание как педагогическое сопровождение. Мы учитываем бинарность воспитательного процесса: с одной стороны, это деятельность педагогов и других субъектов, осуществляющих педагогическое сопровождение обучающихся, с другой – деятельность самих школьников, направленная на их саморазвитие. Обе стороны реализуют субъектную позицию, взаимодействуя друг с другом [1, с. 20–26].

Исследование проблем ДПП, в том числе и в аспекте повышения ее воспитательного потенциала, проводилось нами в течение многих лет, что позволило определить концептуальные положения воспитания школьников в процессе ДПП [2; 4; 6; 8].

При проектировании ДПП школьников были определены *воспитательные цели*:

- формирование ценностно-смысловых ориентиров, социальной компетентности у молодого поколения, способного проявлять лидерские качества в преобразовании окружающего мира;
- развитие у обучающихся потребности в саморазвитии, способности к самопознанию, самооцениванию, самообразованию и самовоспитанию.

Конкретизируем указанные цели следующими *воспитательными задачами*:

- формирование общекультурных, гуманных, нравственных, гражданских, патриотических ценностных ориентаций;
- формирование способности активно включаться в процессы перспективного развития общества, сознательно и оперативно влиять на эти процессы;
- развитие социальной компетентности обучающихся, формирование способностей к социальному лидерству и самоорганизации;
- формирование способности делать осознанный нравственный выбор и мобильно действовать в ситуациях неопределенности;
- развитие эмоционального интеллекта обучающихся и др.

Целесообразно уточнять, дополнять обозначенные выше задачи с учетом особенностей школьников, их личными планами и образовательными намерениями, запросами детей и родителей.

Считаем также важным определить воспитательные функции, которые должны обеспечиваться в процессе ДПП школьников. Мы выделяем две группы функций [2]: целевые и инструментальные.

Целевые:

– *ценностно-ориентационная* – нацелена на освоение обучающимися опыта решения нравственных и социально-педагогических проблем, нравственного саморегулирования; формирование рефлексивно-ценностного отношения к жизненному событию, способности самостоятельно осуществлять поиск нравственного смысла в любой ситуации, при принятии решений, активно реализовывать результаты этого поиска во взаимодействии с другими людьми в общественной и социально-педагогической деятельности; делать осознанный нравственный выбор способа поведения в момент жизненного события на основе ценностных ориентаций и норм, одобряемых в обществе;

– *мотивационная* – направлена на формирование у обучающихся системы мотивов, побуждающих их к нравственному, гражданскому поведению, формированию потребности делать добро, созидать, творить и преобразовывать окружающий мир.

– *развивающая* – нацелена на развитие личностно и социально значимых качеств у обучающихся (гуманизма, коммуникативности, креативности, ответственности, толерантности, эмпатии и др.), опыта социального вза-

имодействия субъектов образовательных отношений.

– *функция личностного и социального самоопределения* – предусматривает создание для обучающихся условий, способствующих их личностному, социальному и профессиональному самоопределению, адекватному их возможностям и способностям, личным и социальным ресурсам.

Инструментальные (или процессуальные):

– *диагностическая* – предполагает определение, отслеживание развития и учет личностных особенностей обучающихся, их образовательных интересов, мотивов и профессиональных склонностей, систематическое отслеживание достижений обучающихся, формирование потребности в самодиагностике;

– *проектировочная* – нацелена на формирование потребности в постоянном целеполагании, планировании своего жизненного пути, разработку проектов образовательного, личностного развития на основе данных диагностики и самодиагностики, мониторинга и результатов прогнозирования;

– *организаторская* – обеспечивает формирование умения организации собственной деятельности, выбор и использование различных способов реализации проектов и планов, организации совместной деятельности школьников, участие обучающихся в организации групповой деятельности, формирование организаторских способностей;

– *корректирующая* – направлена на формирование у школьников потребности критически анализировать свою деятельность и способности вносить обоснованные изменения в запланированное ранее, учитывая новые обстоятельства, запросы; формирование способности регулировать воспитательный процесс с учетом промежуточных результатов диагностики и меняющихся условий, возможностей и целей;

– *стимулирующая* – предусматривает создание системы стимулов, обеспечивающих проявление и развитие профессионально важных качеств, активности и самостоятельности обучающихся, осознанность деятельности.

Реализация целевых установок зависит от использования соответствующих идей, подходов и принципов воспитания в процессе ДПП. Кратко охарактеризуем три основные идеи, которые обеспечивают повышение воспитательного потенциала ДПП:

– *педагогизация социальной среды*, которая рассматривается, с одной стороны, как ис-

пользование ресурсов социума для решения воспитательных задач, а с другой – как процесс влияния деятельности обучающихся на преобразование окружающей среды, а значит, самих себя;

– *индивидуализация*, означающая реализацию школьниками индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование субъектной позиции, индивидуального стремления качественного и лучшего изменения себя, принятия обучающимися осознанных, самостоятельных решений, право на выбор индивидуального образовательного маршрута и реализацию индивидуальной траектории образования; обусловленная тем, что необходимо раскрыть ресурсы, способности и склонности обучающегося, а также обеспечить целенаправленное развитие его педагогических способностей, потребности в саморазвитии при тьюторском сопровождении индивидуальной образовательной деятельности школьников;

– *интеграция и конвергенция* как механизм и средство комплексного решения воспитательных задач за счет объединения, взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимодополнения ресурсов общего и дополнительного образования, учебной и внеурочной деятельности школьников, средств различных организаций (общеобразовательных, дополнительного образования, культурно-образовательных, общественных, профессиональных), образовательной организации и социума, объединения усилий и согласованности действий всех субъектов воспитательного процесса.

Организуя воспитание школьников в процессе ДПП, важно учитывать многие концептуальные подходы, но в первую очередь аксиологический, рефлексивно-деятельностный, субъектно-ориентированный, практико-ориентированный.

Рассматривая воспитание как бинарный процесс, мы определили две группы принципов: принципы организации деятельности педагогов и принципы организации школьников, нацеленные на развитие потребности в саморазвитии и самовоспитании. Общеизвестные принципы воспитания дополним принципами, отражающими специфику допрофессиональной педагогической подготовки, и кратко охарактеризуем эти принципы.

Принципы организации воспитательной деятельности педагогов:

– интеграция допрофессиональной педагогической подготовки в воспитательную си-

стему организации, что означает усиление возможностей организации, развитие ее воспитательных и социальных функций, расширение сферы взаимодействия старшекласников, приобщение их к организации воспитательной работы в школе, взаимодействие с младшими детьми;

- мотивационное обеспечение участия школьников в созидательной общественно полезной деятельности, что предусматривает удовлетворение интересов и потребностей обучающегося, согласованность требований школьников к самим себе с требованиями педагогов; включение обучающегося в посильную для него деятельность, позволяющую испытать радость от своих достижений; создание ситуаций успеха, одобрение, поддержка достижений каждого ребенка;

- тьюторская позиция педагога, который формирует осознанный и адекватный запрос у школьников и их родителей на образование, обеспечивает проектирование индивидуальной образовательной деятельности обучающегося, демократичное взаимодействие субъектов, выстраивает воспитательный процесс как практику индивидуализации и использует технологию сопровождения для решения профессиональных задач;

- социальное партнерство и сотрудничество, означающие консолидацию усилий субъектов воспитательного процесса, заинтересованных в повышении влияния ресурсов социума на формирование личности школьника; взаимовыгодное использование кадровой, материальной, научно-методической и информационной базы организаций-партнеров.

Реализация принципов воспитательной деятельности педагогов направлена на стимулирование саморазвития обучающихся, формирование высокого уровня их субъектности. Это предполагает соответствующую организацию деятельности школьников и реализации специальных *принципов построения деятельности обучающихся* в процессе допрофессиональной педагогической подготовки школьников:

- определение обучающимся привлекательной перспективы в личностном и образовательном развитии, что обеспечит понимание ценностей и смысл деятельности, осознание правильности выбора профессионального пути, согласование жизненных и профессиональных целей и установок, формирование важных качеств школьника, развитие его индивидуальности и субъектности;

- *самообразование и саморазвитие обучающихся*, предусматривающее самостоятельный нравственный выбор и принятие ответственности за реализацию этого выбора при определении планов, способов самообразования, постоянный анализ своей деятельности, позволяющий объективно оценить собственные успехи и спланировать дальнейшее самообразование и саморазвитие;

- вариативность деятельности, свободный, самостоятельный выбор, обусловленные интересами и потребностями обучающихся, их перспективами, планами, опытом деятельности в той или иной сфере, личной ориентацией на уровень сложности, самостоятельности, проблемности, творчества образовательной деятельности и др.;

- самоорганизация и самоуправление, означающие осознание, понимание и принятие каждым участником целей и задач как общей совместной деятельности, так и своей деятельности, своего развития; адекватность оценки своих возможностей и способностей, критичность по отношению к себе и окружающим, потребность в самоконтроле; активность и заинтересованность каждого участника в собственном развитии, в достижении коллективного и индивидуального положительного результата, способность анализировать деятельность, рефлексивно относиться к индивидуальным и коллективным действиям, результатам, принятым решениям;

- проектирование индивидуальной образовательной деятельности, т. е. предоставление возможности школьнику пройти свой индивидуальный образовательный путь по овладению способами личностного и индивидуального развития с опорой на собственные склонности, способности и интересы, достижения, личные устремления, с учетом проблем ребенка.

Две группы принципов ДПП тесно взаимосвязаны, их выделение в определенной мере условно, поскольку важно подчеркнуть реализацию субъектно-ориентированного подхода, когда каждый участник должен иметь возможность занимать субъектную позицию и принимать самостоятельные решения.

Не менее важно определить содержание воспитания школьников в процессе ДПП. Существуют разные подходы к содержанию, но в контексте вышеизложенного можно представить содержание воспитания как освоение социальных ролей (Н.М. Таланчук), как становление личностного в челове-

Развитие сущностных сфер человека

| Сущностная сфера | Содержание деятельности |
|-------------------------------|---|
| <i>Интеллектуальная</i> | Освоение знаний о нравственных ценностях: моральные идеалы, принципы, нормы поведения (гуманность, солидарность, любовь, представления о долге, справедливости, скромности, самокритичности, честности, ответственности за себя) |
| <i>Мотивационная</i> | Приобретение нравственного поведения на основе позитивного отношения к моральным нормам: бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; смысл жизни; отношение к своим обязанностям, потребность в Другом, в контакте с себе подобными |
| <i>Эмоциональная</i> | Приобщение к нравственным переживаниям, связанным с нормами или отклонениями от норм и идеалов (жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатия, стыд и др.) |
| <i>Волевая</i> | Приобретение нравственно-волевых устремлений в реализации нравственных поступков (мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов) |
| <i>Саморегуляционная</i> | Осознание нравственной правомерности социального и экзистенциального выбора, приобретение совестливости, самооценки, самокритичности, умения соотносить свое поведение с поведением других, добропорядочности, самоконтроля, рефлексии и др. |
| <i>Предметно-практическая</i> | Освоение нравственных поступков, проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм |
| <i>Экзистенциальная</i> | Саморазвитие на основе созданного проекта своей жизнедеятельности, сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, забота о красоте тела, речи, души; понимание морали в себе |

ке, предполагающее усвоение системы гуманистических ценностей, составляющих основу его гуманитарной культуры. Перенос общественных представлений в сознание отдельного человека – интериоризация – ведет к превращению общечеловеческих ценностей в высшие психические функции индивидуальности. Основная задача педагога – помочь ребенку в его развитии, обеспечить развитие и совершенствование всех сущностных человеческих сфер ребенка, понимаемых как совокупность особенностей человека, которые характеризуют его мышление, мотивацию, жизненный выбор, определяют его поступки и поведение и отражаются в его индивидуальности

В таблице выше предлагается содержание развития сущностных сфер воспитанника (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной, сферы саморегуляции), предложенное О.С. Гребенюком [1, с. 140–141].

Достижение поставленных целей, успешность решения задач, реализация идей и принципов воспитания зависят от того, какие педагогические средства используются в

процессе воспитания и в какой мере они соответствуют современным вызовам и запросам общества, социальным отношениям и потребностям производства. Под педагогическими средствами воспитания мы понимаем инструменты и действия (методы, формы, технологии), выполняющие функции воспитания и развития учащихся и способствующие достижению поставленных воспитательных целей и задач

Необходимость отбора новых педагогических средств воспитания обусловлена особенностями современного поколения молодых людей, их запросами, а также перспективами образования. Нынешнее молодое поколение существенно отличается от предыдущих поколений и имеет характерные для него когнитивно-психологические и социально-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при разработке и отборе педагогических средств: клиповое мышление, потребность в персонификации, гиперактивность, интровертированный индивидуализм, прагматизм, мультимедийность восприятия, преобладание виртуальной коммуникации, виртуализация творчества и др.

Вместе с тем очень важно использовать педагогические средства, которые позволяют компенсировать дефициты в воспитанности молодых людей, формировать нравственные ценностные ориентации, общительность, открытость, коммуникативность, целеустремленность, творчество вопреки индивидуализму, прагматизму, агрессивности; помогать молодым людям успешно решать проблемы их социализации.

Современные средства воспитания (формы, методы, технологии) должны быть [1, с. 161–189]:

- человекоориентированными (индивидуализированными, персонифицированными), предусматривающими удовлетворение запросов, потребностей детей, их самореализацию, обеспечивающими успешность и признание достижений детей;

- ценностно-смысловыми, предусматривающими созидательную, преобразовательную деятельность детей, формирующими нравственные ценности и социально значимые качества;

- субъектно-ориентированными, т. е. обеспечивающими проявление и формирование субъектной позиции ребенка, осознанное целеполагание и принятие обучающимся самостоятельных решений на всех этапах и уровнях обучения;

- рефлексивными, способствующими осознанной образовательной деятельности обучающихся;

- диалоговыми, предусматривающими равноправный обмен информацией, партнерскую позицию участников образовательного процесса, партнерский стиль взаимодействия педагогов и учащихся;

- коммуникативными, формирующими умение работать в команде;

- творческими, способствующими развитию креативности, гибкости, системности, критичности мышления;

- позволяющими сделать любое полезное занятие школьников напряженным увлечением, требующим определенных усилий.

Общие целевые и концептуальные положения воспитания в процессе допрофессиональной педагогической подготовки школьников являются важными для согласованного и преемственного сопровождения обучающихся всеми субъектами, подготовки научно-методического и учебно-методического обеспечения этого процесса на региональном, муниципальном уровнях, в образовательной ор-

ганизации. При этом необходимо не только формировать у обучающихся готовность к профессиональному самоопределению – не менее важно решать воспитательные задачи, развивая ценностно-смысловые ориентиры, социальную компетентность, нравственные и гражданские качества.

Список литературы

1. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности: учебник. Ярославль, 2020.

2. Байбородова Л.В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. 2015. № 5. С. 92–99.

3. Бочарова Ю.Ю., Гаврилова О.М. Формирование устойчивой мотивации к будущей профессиональной педагогической деятельности: опыт городского сетевого педагогического лицея и педагогической интернатуры в КГПУ им. В.П. Астафьева // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та. им. В.П. Астафьева. 2014. № 4(30). С. 37–43.

4. Бушкова Ю.А. Мониторинг деятельности педагогического класса и педагогической группы: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Ю.А. Бушкова; под ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль, 2017.

5. Гаврилова О.М., Безрукова Н.П. Инновационные формы педагогического сопровождения старшеклассников к выбору педагогической профессии в системе «Школа – Университет» // Казан. пед. журн. 2016. № 2-1(115). С. 99–103.

6. Логинова А.Н. Педагогизация актуальных социальных практик как современный инструмент допрофессиональной педагогической подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6. С. 287–289.

7. Чернявская А.П. Психологические предпосылки развития профессиональной зрелости старшеклассников // Ярослав. пед. вестн. 2017. № 3. С. 166–169.

8. Шальнова О.Н., Виноградова М.Ю., Скобобогатова С.Г. Организация допрофессиональной педагогической подготовки школьников в условиях сетевого взаимодействия / под ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль, 2017.

* * *

1. Bajborodova L.V., Rozhkov M.I. Cennostno-smyslovye osnovy vospitatel'noj deyatel'nosti: uchebnik. Yaroslavl', 2020.

2. Bajborodova L.V. Konceptual'nye osnovy i modeli doprofessional'noj pedagogicheskoy podgotovki shkol'nikov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015. № 5. С. 92–99.

3. Bocharova Yu.Yu., Gavrilova O.M. Formirovanie ustojchivoj motivacii k budushchej professional'noj pedagogicheskoj deyatelnosti: opyt gorodskogo setevogo pedagogicheskogo liceya i pedagogicheskoj internatyry v KGPU im. V.P. Astaf'eva // Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta. im. V.P. Astaf'eva. 2014. № 4(30). S. 37–43.

4. Bushkova Yu.A. Monitoring deyatelnosti pedagogicheskogo klassa i pedagogicheskoj grupy: ucheb.-metod. posobie / avt.-sost. Yu.A. Bushkova; pod red. L.V. Bajborodovoj. Yaroslavl', 2017.

5. Gavrilova O.M., Bezrukova N.P. Innovacionnye formy pedagogicheskogo soprovozhdeniya starsheklassnikov k vyboru pedagogicheskoj professii v sisteme «Shkola – Universitet» // Kazan. ped. zhurn. 2016. № 2-1(115). S. 99–103.

6. Loginova A.N. Pedagogizaciya aktual'nyh social'nyh praktik kak sovremennyj instrument doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 6. S. 287–289.

7. Chernyavskaya A.P. Psihologicheskie predposylki razvitiya professional'noj zrelosti starsheklassnikov // Yarosl. ped. vestn. 2017. № 3. S. 166–169.

8. Shal'nova O.N., Vinogradova M.Yu., Skorobogatova S.G. Organizaciya doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki shkol'nikov v usloviyah setevogo vzaimodejstviya / pod red. L.V. Bajborodovoj. Yaroslavl', 2017.



Education of senior high school students in the process of the pre-professional pedagogical training

The article deals with the substantiation of the urgency of the pre-professional pedagogical training of the school children, there is paid attention to the educational aspects of the pre-professional pedagogical training, there are defined the educational aims, tasks, functions, ideas, approaches and principles that are implemented in the process of the pre-professional training. The author suggests the complex of the means providing the educational efficiency of the pre-professional pedagogical training of the schoolchildren.

Key words: *education, pre-professional pedagogical training of schoolchildren, aims, tasks, educational functions, ideas, approaches, principles, means of educational activities.*

(Статья поступила в редакцию 11.11.2021)

С.Е. ЗАЛАУТДИНОВА
(Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВАРИАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К СОЦИАЛЬНЫМ ПРАКТИКАМ

Освещается проблема подготовки магистрантов педагогического вуза к реализации социальных практик в школьном образовании. Рассматриваются вопросы о вариативности в подготовке к социальным практикам самих магистрантов, о создании социально-педагогических условий введения и включения магистрантов в социальные практики.



Ключевые слова: *социальные практики, вариативная подготовка, подготовка к социальным практикам, социально-педагогические условия, подготовка магистрантов.*

В эпоху политической, экономической, социальной нестабильности, связанной в том числе с пандемией, во многих сферах общества происходят серьезные перемены, проводятся реформы. Перемены коснулись и образования. Так, одним из передовых направлений стала организация воспитательной деятельности в школе, которая направлена на становление личности учащегося, его социализацию, через участие в социально значимых событиях.

В Приказе Министерства просвещения РФ № 287 от 31 мая 2021 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного образования» особое внимание уделяется разработке программ воспитания, которые должны учитывать проявление активной позиции и социальную успешность обучающихся. Кроме того, программа воспитания должна обеспечить создание целостной, гармонично организованной образовательной среды, которая включает в себя и организацию социальных практик. Термин *социальные практики* впервые закреплён в образовательных нормативно-правовых актах, но, несмотря на это, сами социальные практики в разных вариантах, видах и формах уже активно реализуются в образовательных учреждениях.

Под социальными практиками, организованными в рамках воспитательной деятель-

ности школы, мы будем подразумевать организованную учителем деятельность обучающихся (группы обучающихся), направленную на помощь другим людям, животным, способствующую позитивному преобразованию общества и личностному развитию самого обучающегося. Социальные практики в школах могут иметь разные направления: школьное самоуправление, волонтерская деятельность, мероприятия личностного роста, профориентационные мероприятия, социальное проектирование, экологическое движение и др. Участие в социальных практиках помогает обучающимся в развитии коммуникативных навыков, приобретении жизненного опыта через социальное взаимодействие внутри коллектива, способствует формированию модели поведения в тех или иных ситуациях, помогает определиться в профессиональных притязаниях. Организация социальных практик позволит учителям решать воспитательные задачи, даст возможность учителю показать обучающимся, как можно применить знания на практике, частично поможет реализовать профориентационную деятельность.

К сожалению, социальные практики в школе не всегда являются успешными и эффективными. Существует ряд причин этого – неумение учителей использовать регламентирующую документацию и методическую литературу, недостаточные знания и невнимательность к специфике социальных практик для определенных конкретных групп обучающихся по возрасту, интересам, безопасности, в том числе психологической; отсутствие курсов подготовки к организации и реализации социальных практик в школе. А между тем неправильно организованная социальная деятельность школьников может принести вред самим детям, учителям, образовательному учреждению и тем, на кого направлена помощь. Поэтому мы считаем необходимым обратить внимание на подготовку учителей к организации и реализации социальных практик в школе. Осуществить такую подготовку мы предлагаем в рамках образовательной и воспитательной деятельности в магистратуре педагогического вуза. И одна из задач, которую мы должны будем решить, – подготовка самих магистрантов к социальным практикам.

При профессиональной подготовке магистрантов одной из важных составляющих является вариативность в обучении. Вариативность подразумевает возможность выбора студентом индивидуального маршрута, форм и средств обучения с учетом возможностей, способностей, индивидуальных особенностей и

личных интересов. Преподаватель в условиях вариативности также имеет возможность творчески подойти к выбору содержания, форм и средств обучения, способу организации учебной деятельности.

Вопрос вариативности в образовании рассмотрен в трудах многих российских ученых: В.Н. Аверкина, А.Г. Асмолова, Б.С. Гершунского, Ю.П. Громыко, А.В. Золотарева, Е.В. Клейменовой, В.Г. Куликова, В.В. Пикан, Я.С. Турбовского, А.М. Цирульников, В.А. Ясвина. Осмыслению социальных практик в образовании посвятили свои работы С.М. Азаркина, Л.В. Ведерникова, О.В. Власова, Г.М. Беспалова, М.Н. Бурмистрова, Н.М. Виноградова, В.А. Герт, М.П. Гурьянова, В.О. Гусакова, Н.Ф. Логинова, Г.В. Никитина, Н.Ю. Перевозникова, С.Х. Самсонова, Л.Ф. Файзуллина, Н.И. Элиасберг. Раскрытие темы подготовки педагогов и студентов к социальным практикам мы находим в исследованиях Е.А. Анисиной, М.Н. Бурмистровой, Л.В. Вандышевой, Л.В. Ведерниковой, О.В. Власовой, Е.Г. Королевой, Ю.В. Кудиновой, Е.В. Неумоевой-Колчеданцевой, Г.В. Никитиной, А.И. Пантелеевой, Н.М. Плотниковой, Ю.В. Прокопенко, М.В. Шакуровой.

Стоит отметить, что социальные практики для нас важны с точки зрения вовлечения в них магистрантов для получения социального опыта, прежде всего как организация социальной деятельности обучающихся, которая будет способствовать формированию общепрофессиональных компетенций будущего педагога: способности проектировать организацию воспитательной деятельности, создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся школы.

Уровень профессиональной подготовки магистрантов к педагогической деятельности определен во ФГОС ВО 3++ и профессиональных стандартах, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [7]. Важной составляющей в измененных и дополненных документах стал вопрос о содержании практической подготовки будущих педагогов, именно практика должна способствовать формированию профессиональных компетенций обучающихся.

Вопросам подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в своих исследованиях уделили внимание следующие ученые: Н.М. Борытко, Э.В. Балакирева, М.А. Данилов, В.В. Краевский, В.С. Лед-

нев, И.Я. Лернер, Н.Ф. Радионова, А.С. Роботова, В.И. Слободчиков, В.А. Слостенин, А.П. Тряпицына и др.

Исследователи И.С. Батракова и А.В. Тряпицын, изучая компетентностный образовательный процесс вуза, уделяют особое внимание социальным технологиям, которые необходимо использовать в профессиональной подготовке будущих педагогов. В отдельный вид вошли технологии социального самоопределения, технологии социального проектирования (консультирования), интерактивные технологии группового социального действия и событийной педагогики, игровые форматы и технологии, сетевые информационно-коммуникационные технологии, технологии социальной диагностики [2].

Существует множество вариантов социальных технологий для осуществления профессиональной подготовки обучающихся. Для подготовки магистрантов к социальным практикам мы изучаем и применяем принцип вариативности в образовании.

Основоположником вариативного образования можно считать автора «Великой дидактики» Я.А. Коменского. В словаре В.С. Безрукова «Основы духовной культуры» мы находим следующее определение: вариативное образование (от лат. «изменяющееся») – это сориентированное на разнообразные образовательные потребности граждан, адаптированное к определенной культуре, особенностям территории проживания, общественным интересам и задачам. Вариативность подразумевает наличие вариаций или вариантов при одновременном сохранении основы.

А.Г. Асмолов понимает вариативное образование как процесс, направленный на расширение компетентностного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности.

В.Н. Аверкин рассматривает вариативность как возможность предоставления обучающимся разных вариантов, видов, форм обучения. Он также исследует глобальную сторону вопроса и говорит о вариативности отношений государства, общества и личности, многовариативности в мировом пространстве образования, многообразии педагогических взглядов, непрерывности образования.

Анализ и обобщение точек зрения ученых на понятие вариативности образования по-

мог раскрыть общие признаки: право и свобода выбора из многообразия способов, уровней, форм, методов, видов и пр., позиция обучающегося – центральная, сотрудничество – приоритетная форма взаимодействия педагога с обучающимся, опора на мотивацию, на складывающийся социальный опыт, на создание ситуаций успешности. Для нас важно определиться с понятием «вариативность подготовки», но здесь мы не видим никаких противоречий в определении, за одним исключением: мы будем ориентироваться на вариативную подготовку в решении конкретной небольшой задачи – подготовки магистрантов к социальным практикам.

Исследования по изучению индивидуальной значимости социальных практик для магистрантов среди 72 человек, обучающихся в магистратуре по ОПОП «Духовно-нравственное воспитание», показали следующие результаты. Рейтинг ответов на вопрос «Для чего будущему педагогу нужны социальные практики?» таков: 1 – повышение профессионального мастерства, 2 – формирование коммуникативных навыков, 3 – определение жизненной позиции, 4 – самообразование, саморазвитие, 5 – новые знакомства, 6 – возможность для поиска работы, 7 – проживание новых эмоций. При подведении итогов рейтингования была озвучена еще одна позиция – «для преодоления страха». Многие согласились, но сказали, что не стали называть эту версию. А между тем страх при участии в социальных практиках существует, поэтому мы обязательно должны учесть риски при организации социальных практик магистрантов, а у магистрантов должно сформироваться четкое представление о том, какие риски возможны при проведении социальных практик в школе.

Текстологический анализ 100 произведений на тему организации и проведения социальных практик в образовательных организациях позволил нам составить список возможных барьеров, которые могут возникнуть при организации социальных практик, и определить пути преодоления этих барьеров.

1. Барьер «Страх перед неизведанным» (пугает внешний вид больного, пожилого человека, неуверенность в управлении собственными эмоциями, боязнь не суметь выполнить заданную функцию). Преодоление барьера – обеспечение безопасности, максимальная информация о месте посещения и благополучателях, грамотное координирование деятельности, первое посещение социальных практик пассивное, назначение наставника из чис-

ла практиков старшекурсников или выпускников, четкие рекомендации деятельности, проработанные детально, методические пособия, памятки, руководство действия в ситуации.

2. Барьер «Нет опыта». Преодоление – максимальный объем информации, организация пассивного участия в практиках, предложение выполнить первоначально знакомые действия для конкретного проекта или практики, например разработать листовку, изготовить реквизит для занятия, подобрать наглядный материал и пр.

3. Барьер «Зачем мне это нужно?». Преодоление – большее количество мероприятий, направленных на мотивацию к социальной деятельности, участие в рефлексивных мероприятиях, предложение практик на выбор, предложение других форм и видов включения в социальные практики взамен реальных выездных практик.

Социальные практики можно разделить по разным критериям. Так, Е.Г. Королева делит социальные практики по принципу активности (пассивные, активные, преобразовательные), М.П. Гурьянова структурирует их по типу (социально-педагогические, социально-культурные, социально-профессиональные), Е.Г. Королева – по виду образовательной деятельности (элемент педагогической системы, социальное проектирование, социальное партнерство, социальная адаптация, социальная помощь, социальное творчество). Социальные практики можно разделить по видам и направлениям деятельности – защита животных, экология, помощь социально незащищенным группам людей, сохранение культуры, сохранение традиций, педагогическая помощь (репетиторство, сопровождение), консультационная помощь. Социальные практики в вузе бывают стандартными (участие обучающихся в воспитательной и внеаудиторной работе вуза, в рамках учебной и производственной практики, как самостоятельная деятельность, добровольчество, участие в самоуправлении, профессиональные стажировки), нестандартными (деятельность, осуществляемая при взаимодействии с социальными партнерами – НКО, образовательными организациями, социальными центрами).

Многообразие социальных практик и возможность возникающих барьеров для их проведения предполагают вариативность профессиональной подготовки в этом направлении. Например, в магистратуре «Духовно-нравственное воспитание» Института педагогики РГПУ им. А.И. Герцена мы предлагаем следующие

варианты подготовки магистрантов к реализации социальных практик в школьном образовании.

1. Теоретическая и практическая поддержка в рамках образовательных дисциплин «Педагогическое проектирование и управление проектами», «Практикум по проектированию деятельности в сфере духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи», «Социокультурная среда мегаполиса как средство духовно-нравственного воспитания» (задания, связанные с социальным направлением).

2. Дисциплина «Теория социальной практики духовно-нравственного воспитания» полностью направлена на изучение социальных практик.

3. Производственная практика (технологическая (проектно-технологическая) – работа с реальными образовательными социальными проектами, где заказчиками могут являться образовательные, социальные, культурные организации).

4. Производственная практика (педагогическая) – помощь в организации и реализации социальных практик в школе, разработка и проведение мероприятий социальной направленности в школе.

5. Воспитательная работа (внеурочная деятельность) – организация педагогической площадки «Наставничество в социальном проектировании» вне занятий (решение задач, мышление, поиск, общение, практика, проектирование).

6. Повышение квалификации – участие в бесплатных онлайн-мероприятиях, проводимых на образовательных платформах Leader-ID, «Академия Наставников» (Сколково) и др.

7. Участие в совместных проектах с НКО, благотворительными организациями, волонтерскими центрами.

8. Добровольное участие в благотворительных проектах, посещение социальных учреждений (больницы, центры социальной помощи, реабилитационные центры, приюты).

По результатам изучения научно-методической, психолого-педагогической литературы и опросам, проведенным на занятиях в магистратуре, мы также выделили шесть вариантов подготовки магистрантов к социальной практике, в которых отражены виды деятельности, формы организации практик, качество и варианты включенности в практику: просветительскую деятельность, проектную деятельность, обобщение опыта, добровольчество, шефство, наставничество.

Данные, которые мы получили при опросе магистрантов (37 студентов, обучающихся в

реальном времени в период одного учебного года в магистратуре «Духовно-нравственное воспитание») о готовности к социальным практикам еще до реализации программы подготовки, нас немного удивили. Оказалось, что подавляющее большинство опрошенных (25 чел.) не были готовы к социальным практикам в виде шефства. Связано это было с большой ответственностью, которую студенты сознательно отказались брать на себя. Половина опрошенных (19 чел.) практически отказалась от участия в добровольческих проектах, т. к. треть из них сказали, что уже достаточно приняли участие в такой деятельности, остальных это не вдохновляло (либо они предпочли бы участие в чем-то другом, более интересном). Две трети участников опроса (26 чел.) продемонстрировали высокую готовность к деятельности «обогащение опыта», 18 магистрантов смело выразили желание поделиться своим опытом в организации социальных практик, а 8 – перенять этот опыт от других. В проектную деятельность захотели включиться более половины магистрантов (20 чел.), посредством дополнительного опроса была выявлена высокая мотивация к детальному изучению проектной деятельности и к возможности самостоятельной организации работы над проектами. Из числа сомневающихся в готовности к какому-либо виду социальной практики самый высокий показатель (19 чел.) был связан с наставничеством. Вызвано это было в большей степени недостаточностью информации по данному виду деятельности.

Таким образом, мы видим, что предложенные варианты социальной практики неоднозначно воспринимаются магистрантами педагогического вуза, а негативное отношение в виде высказывания категоричной неготовности к некоторым практикам подтверждает теорию о том, что в подготовке к социальным практикам необходимы разные варианты, которые бы предполагали различные виды деятельности магистранта, степень включенности, уровень готовности к той или иной деятельности, наличие или отсутствие опыта, уровень мотивации.

Проанализировав полученные данные, мы определили необходимую последовательность погружения в деятельность, которая будет единой для всех шести вариантов подготовки к социальным практикам (просветительская деятельность, проектная деятельность, обобщение опыта, добровольчество, шефство, наставничество):

1) создание целостного образа деятельности, которую необходимо будет реализовать,

включая мотивационный компонент, возможность личностного развития, социальную значимость предстоящей деятельности; постановка задачи;

2) самостоятельная работа:

- изучение научно-методической литературы, методических рекомендаций;
- поиск путей решения задачи;
- определение и оценка рисков, в том числе собственных страхов;
- соотнесение ценностных и нравственных установок предусмотренной деятельности с личными установками;

3) публичное обсуждение (дебаты, круглый стол, дискуссия и др.);

4) погружение в среду предусматриваемой деятельности, пассивное участие (сопровожаемое преподавателем, наставником);

5) добровольное участие в предусматриваемой деятельности, погружение (поддержка преподавателя).

Руководствуясь данными, описанными в статье и ранее проведенными исследованиями, мы также определили социально-педагогические условия вариативной подготовки магистрантов педагогического вуза к социальным практикам:

1) создание целостного образа деятельности, привлекательности каждого вида социальной практики, с учетом индивидуальных особенностей и личностных качеств магистранта, видов основной профессиональной деятельности работающих студентов;

2) создание комфортной и безопасной среды в процессе подготовки к социальным практикам;

3) теоретическая подготовка к социальным практикам, погружение через изучение истории возникновения социальных практик и их социальную значимость;

4) психолого-педагогическая поддержка через обсуждение рисков, определение и оценку страхов в случае участия в различных социальных практиках;

5) предоставление выбора социальной практики (изучение, участие) в соответствии с личным отношением магистранта, его потребностями;

6) адаптация магистрантов к социальным практикам: от пассивного участия в проектах, организованных с социальными партнерами, до добровольного полноценного включения в выбранные социальные практики;

7) координация социальных практик, назначение наставника из числа магистрантов старших курсов, выпускников магистратуры;

8) организация рефлексивных мероприятий после каждой реализованной социальной практики, даже в качестве пассивного участника (групповая, индивидуальная, словесная, письменная и пр.).

Исследование носит пролонгированный характер, состоялось пять выпусков магистрантов по образовательной программе «Духовно-нравственное воспитание», изучавших учебную дисциплину «Теория и история социальных практик духовно-нравственного воспитания». Отслеживание результатов исследования показало, что выпускники используют приобретенные знания, сформированные навыки, разработанные технологии для осуществления реальных социальных проектов с учетом личных и профессиональных интересов и потребностям общества.

В заключение можно отметить, что вариативная подготовка к реализации социальных практик имеет большое значение для профессионального становления будущих или уже состоявшихся педагогов. А опыт добровольного включения магистрантов в социальные практики дает возможность повысить уровень профессиональной подготовки, которая включает в себя социальную и коммуникативную компетенции, социально-педагогическое мастерство и умение ориентироваться в разных профессиональных и жизненных ситуациях, позволяет овладеть навыками организации подобных практик, а также способствует решению выбору одной из социальных практик.

Таким образом, в процессе вариативной подготовки магистрантов к реализации социальных практик акцентируем внимание на создании социально-педагогических условий, которые позволят осуществить погружение в предлагаемую деятельность мягко, безопасно и оптимально. Как важное условие необходимо создание целостного образа деятельности в период проведения социальных практик, которое имеет вариативный характер. Отдельные социально-педагогические условия могут быть определены как главные и выполняться на протяжении всего периода подготовки к социальным практикам (создание комфортной и безопасной среды, психолого-педагогическая поддержка, координация социальных практик). Другие условия могут быть определены коротким временным периодом и создаваться на определенном этапе подготовки к социальным практикам (теоретическая подготовка и изучение истории возникновения социальных практик, предоставление выбора социальной практики, адаптация магистрантов к соци-

альным практикам, организация рефлексивных мероприятий). Тем не менее каждое созданное социально-педагогическое условие вариативной подготовки магистрантов педагогического вуза к социальным практикам имеет важное значение.

Список литературы

1. Алимская Л.Ф. Формирование готовности студентов к музыкально-педагогическому общению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2001 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.disscat.com/content/formirovanie-gotovnosti-studentov-k-muzykalno-pedagogicheskomu-obshcheniyu> (дата обращения: 08.07.2021).

2. Батракова И.С., Тряпицын А.В. Социальные технологии в компетентностном образовательном процессе современного педагогического вуза [Электронный ресурс] // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2019. № 193. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-tehnologii-v-komptentnostnom-obrazovatelnom-protse-sses-ovremennogo-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 15.07.2021).

3. Демченко З.А. Исследование категории «Ценностное отношение» в научно-исследовательской деятельности студентов [Электронный ресурс] // Ценности и смыслы. 2012. № 1(17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-kategorii-tsennostnoe-otnoshenie-v-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 19.06.2020).

4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976.

5. Залаутдинова С.Е. Социальные практики как условие подготовки будущих педагогов к добровольческой деятельности // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2020. № 2(12). С. 20–24.

6. Залаутдинова С.Е. Формирование ценностного отношения магистрантов к социальным практикам // Горизонты образования: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 29–30 окт. 2020 г.) / отв. ред. Н.В. Чекалева. Омск, 2020. С. 263–265.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 13.06.2021).

* * *

1. Alimskaya L.F. Formirovanie gotovnosti studentov k muzykal'no-pedagogicheskomu obshcheniyu: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2001 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.disscat.com/content/formirovanie-gotovnosti-studentov-k-muzykalno-pedagogicheskomu-obshcheniyu> (data obrashcheniya: 08.07.2021).

2. Batrakova I.S., Tryapitsyn A.V. Social'nye tekhnologii v kompetentnostnom obrazovatel'nom processe sovremennogo pedagogicheskogo vuza [Elektronnyj resurs] // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2019. № 193. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-tehnologii-v-kompetentnostnom-obrazovatel'nom-protsesse-sovremen-nogo-pedagogicheskogo-vuza> (data obrashcheniya: 15.07.2021).

3. Demchenko Z.A. Issledovanie kategorii «Cennostnoe otnoshenie» v nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov [Elektronnyj resurs] // Cennosti i smysly. 2012. № 1(17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-kategorii-tsennostnoe-otnoshe-nie-v-nauchno-issledovatel'skoj-deyatelnosti-studentov> (data obrashcheniya: 19.06.2020).

4. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti. Minsk, 1976.

5. Zalautdinova S.E. Social'nye praktiki kak uslovie podgotovki budushchih pedagogov k dobrovol'cheskoj deyatel'nosti // Nepreryvnoe obrazovanie v Sankt-Peterburge. 2020. № 2(12). S. 20–24.

6. Zalautdinova S.E. Formirovanie cennostnogo otnosheniya magistrantov k social'nym praktikam // Gorizonty obrazovaniya: materialy I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Omsk, 29–30 okt. 2020 g.) / otv. red. N.V. Chekaleva. Omsk, 2020. S. 263–265.

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (data obrashcheniya: 13.06.2021).

Social and pedagogical conditions of the variative training of the master's degree students in pedagogical universities to social practices

The article deals with the issue of the training of the master's degree students in the pedagogical university to the implementation of the social practices in the school education. There are considered the issues of the variability in training of the master's degree students to social practices and the creation of the social and pedagogical conditions of the introduction and inclusion of the master's degree students into the social practices.

Key words: *social practices, variative training, training to social practices, social and pedagogical conditions, training of master's degree students.*

(Статья поступила в редакцию 17.11.2021)

Е.А. БАЙКИНА
(Волгоград)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ВУЗА

Представлена характеристика комплекса организационно-педагогических условий, которые обеспечивают эффективность проектирования системы оценочных средств в компетентно-ориентированных образовательных программах вуза: создание организационной структуры вуза для эффективной реализации проектирования систем оценочных средств; применение информационных технологий при проектировании и подготовке профессорско-преподавательского состава к проектированию системы оценочных средств в компетентно-ориентированных образовательных программах вуза.

Ключевые слова: *проектирование, система оценочных средств, организационно-педагогические условия, компетентно-ориентированная образовательная программа.*

Обеспечение качества в высшем образовании регулируется государственными программными документами [10; 11], и процесс модернизации в этой сфере за последнее десятилетие приобрел динамичный характер. Решить поставленные задачи возможно только на основе целостного подхода, позволяющего охватить все процессы и компоненты профессиональной подготовки в вузе, чтобы гарантировать заинтересованным сторонам высокий уровень качества образования и объективность оценивания. Исследователи (С.А. Писарева, В.П. Соломин, А.П. Тряпицына, М.Ю. Чандра и др.) отмечают, что наращивание потенциала оценки – одно из стратегических направлений развития высшего образования [12]. Проектирование и внедрение системы оценочных средств в компетентно-ориентированных образовательных программах вуза играет важнейшую роль в поэтапном оценивании формирования компетенций будущего специалиста, позволяющем вносить своевременные коррективы в содержание и

методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки. Система оценочных средств в нашем исследовании понимается как ключевая подсистема компетентностно-ориентированной основной профессиональной образовательной программы вуза, которая характеризуется модульностью, междисциплинарностью, индивидуализированностью, вариативностью, студентоцентрированностью и практикоориентированностью [2; 14; 16; 20; 21]. Проектирование такой системы – это целенаправленная практико-ориентированная деятельность педагога/коллектива по созданию педагогического продукта (системы оценочных средств) с заданными характеристиками. Однако для эффективности процесса проектирования необходимо создание специальных организационно-педагогических условий.

Поиском методологических основ создания комплекса организационно-педагогических условий проектирования различных компонентов образовательного процесса в условиях реализации компетентностного подхода занимались М.Л. Левицкий, Л.Ф. Матронева, О.Х. Мирошникова, В.П. Панасюк, С.А. Писарева, И.В. Романкова, Е.И. Сахарчук, А.И. Субетто, А.П. Тряпицына и др. В трудах исследователей конкретизированы концептуальные основы процесса создания таких условий, предполагающие обязательный учет следующих характеристик современного образовательного процесса: «нелинейность и многовариантность...» [15, с. 282]; «целостность образовательного пространства, характеризующегося как пространство разнообразия» [3]; «саморазвитие образовательной системы вуза, обеспечение ее целостности» [18, с. 51]; «создание условий сетевого взаимодействия субъектов образования» [7]; «создание модели управления образованием на основе междисциплинарного синтеза» [8, с. 25]; «открытый, публичный характер образования», «унификация критериев оценки» [9, с. 70–71]; «научно-методическое сопровождение педагога» [6]; «ориентация на требования, запросы, предпочтения субъектов в системах и процедурах оценки качества образования» [13, с. 26–27]; «максимальное приближение ситуации контроля процесса освоения студентами компетенцией к условиям их будущей профессиональной деятельности» [19].

Придерживаясь позиции Н.В. Ипполитовой в том, что «совокупность организационно-педагогических условий подбирается с учетом структуры и сущности реализуемого процесса» [1; 4; 5, с. 11–12; 22], который в нашем случае связан с изменением челове-

ского понимания о культуре оценки, изменением сознания и отношения к оцениванию результатов обучения студента вуза как источнику его развития, мы определили понятие «организационно-педагогические условия проектирования системы оценочных средств» как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных внешних факторов и внутренних возможностей, оказывающих влияние на процесс эффективного проектирования системы оценочных средств в компетентностно-ориентированных образовательных программах вуза.

Комплекс организационно-педагогических условий проектирования системы оценочных средств в компетентностно-ориентированной образовательной программе вуза в нашем исследовании представлен следующими условиями: создание и эффективное функционирование организационной структуры вуза для поддержки процесса проектирования; применение информационных технологий в процессе проектирования и подготовка профессорско-преподавательского состава к проектированию системы оценочных средств.

Первое условие. *Организационная структура вуза для эффективной поддержки процесса проектирования системы оценочных средств* реализована как совокупность структурных подразделений, необходимых и достаточных для достижения поставленных целей. В конкретном вузе эта структура будет отличаться своеобразием, обусловленным сложившейся организационной структурой вуза в целом, традициями по организации взаимодействия структурных подразделений и их функционала.

Раскроем содержание каждого элемента организационной структуры на примере Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ).

Научно-методический совет вуза (НМС) осуществляет администрирование, научно-методическое и организационно-методическое сопровождение процесса проектирования системы оценочных средств на уровне вуза в целом, проводит координационную работу совместно с экспертным советом и учебным управлением, с руководителями проектных групп на уровне основной профессиональной образовательной программы и руководителями межфакультетских команд разработчиков системы оценочных средств для аттестации по модулям. Организация такого взаимодействия особенно актуальна при проектировании системы оценочных средств в

компетентностно-ориентированных образовательных программах модульной архитектуры.

Экспертный совет осуществляет независимую комплексную оценку качества разработанных компонентов системы оценочных средств и эффективности реализации системы оценки качества результатов образования в образовательном процессе. Совет определяет порядок проведения экспертизы и разрабатывает критерии оценки качества системы оценочных средств в соответствии требованиями ФГОС ВО и существующим опытом в профессиональном и научном сообществах.

Учебное управление обеспечивает общую организацию и контроль процесса проектирования системы оценочных средств в вузе с целью соблюдения стандартов образования в области оценки; координирует деятельность проектировочных команд, осуществляет консультационную, методическую и информационную поддержку по данному направлению деятельности.

Центр мониторинга обеспечивает информационно-аналитическую поддержку членам проектировочных команд, реализует обратную связь с заинтересованными сторонами. Особый акцент в ВГСПУ делается на изучении мнения студентов о качестве оценивания их учебной успешности, формах, средствах и процедурах оценивания, объективности и согласованности с технологиями обучения.

Институт дополнительного образования обеспечивает своевременное, непрерывное обучение профессорско-преподавательского состава кафедр в области проектирования системы оценочных средств, разработки и применения современных технологий оценки результатов образования.

Преимуществами представленной организационной структуры процесса проектирования системы оценочных средств являются:

- делегирование полномочий – четкое и понятное определение и распределение ролей, прав и обязанностей участников в процессе проектирования исключает дублирование в работе (в ВГСПУ это закреплено на институциональном уровне в локальных актах – положении о НМС, положении об экспертном совете, о ГЭК и др.);

- организация обратной связи – результаты в достижении целей оцениваются по ходу работы, чтобы можно было вносить необходимые корректировки и принимать требуемые актуальные решения;

- информационная открытость – доступность получения востребованной информации на любом этапе проектирования всеми

субъектами проектирования (наиболее эффективно информационная доступность реализуется с помощью информационно-коммуникационных технологий);

- развитие горизонтальных связей – коммуникация организуется, документируется и осуществляется на всех уровнях проектирования;

- возможность взаимодействия на разных уровнях управления: предоставление свободы в пределах ответственности и возложенных полномочий каждому субъекту проектирования;

- коллегиальное принятие решений – согласованность действий и принятия решений;

- командообразование – организация сотрудничества преподавателей, студентов, работодателей для создания целостного «продукта» – системы оценочных средств;

- динамичный характер организационной структуры – высокий уровень компетентности в области оценивания предоставляет возможность смены функций участников процесса проектирования с целью повышения ее эффективности;

- адаптивность к изменениям – своевременное и оперативное обновление методического и нормативного обеспечения оценочной деятельности вуза в связи с изменениями, вносимыми во ФГОС ВО и другие нормативные акты;

- вовлеченность студентов в процесс проектирования – это направление, которое необходимо выстраивать; оно начинается с переосмысления культуры оценивания всеми участниками этого процесса.

В целях изучения удовлетворенности преподавателей ВГСПУ созданными организационно-педагогическими условиями для осуществления проектирования системы оценочных средств, нами был проведен опрос (URL: <https://forms.gle/ZqaAFGAADqfAWMEn7>), в котором приняли участие 72 чел. – представители 18 кафедр университета. По данному условию показатель удовлетворенности находится в пределах 3,88 – 4,73 б. (ср. арифм. значение) по 5-балльной шкале, что свидетельствует о достаточно высоком уровне удовлетворенности респондентов.

Второе условие. *Применение цифровых технологий при проектировании системы оценочных средств в компетентностно-ориентированных программах вуза.* Это условие обеспечивается в ВГСПУ за счет:

- системы Matrix (URL: <http://matrix.vspu.ru>), которая интегрирована в информацион-

ную образовательную среду вуза, с помощью нее создаются фонды оценочных средств (ФОС) для текущего и итогового оценивания, проводится экспертиза введенной информации встроенными алгоритмами проверки на соответствие с ФГОС ВО и совокупностью ожидаемых компетенций, закрепленных за данной ОПОП, а также реализуется возможность вывода печатных форм ФОСов, утвержденных в вузе;

- электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), потенциал которой раскрывается в программных комплексах «LMS-система управления обучением», позволяющих преподавателям создавать оценочные средства с возможностью автоматического оценивания, размещать обучающие материалы, организовывать взаимодействие со студентами и др.;

- корпоративного портала, на котором размещены личные кабинеты преподавателей и студентов, электронное портфолио достижений студента вуза, а также обеспечивается оперативный онлайн-документооборот, который способствует формированию единого информационного пространства вуза.

Преимущества применения цифровых технологий при проектировании систем оценочных средств в компетентностно-ориентированных программах вуза заключаются в возможности:

- четкого соблюдения требований ФГОС ВО в области проектирования системы оценочных средств и требований к качеству оценочных процедур со стороны заинтересованных сторон;

- экономного использования ресурсов – обеспечивается доступность информации, получение актуального контента по решаемой проблеме в короткие сроки, что уменьшает затраты времени на ее поиск, снижаются трудозатраты проектировщиков при создании оценочных средств, устраняются дублирование и рутинность в работе преподавателей в периоды осуществления оценочных процедур;

- многократного использования созданных шаблонов оценочных средств;

- расширения границ для обмена опытом, поиска новых практик в оценивании;

- выбора индивидуальной траектории в процессе проектирования: эксперимента, введения инноваций, использования творческого потенциала разработчиков.

По данному условию показатель удовлетворенности находится в пределах 3,21 – 4,71 б. (ср. арифм. значение). Наименьший показатель наблюдается по высказыванию о техни-

ческом оснащении рабочих мест современной компьютерной и оргтехникой (ср. арифм. 3,21). Но в целом следует констатировать, что, по мнению преподавателей, на данный момент в вузе организован достаточный арсенал информационных ресурсов для создания и использования современных оценочных средств.

Третье условие. *Подготовка профессорско-преподавательского состава к проектированию системы оценочных средств в компетентностно-ориентированной образовательной программе вуза.* Преподаватели вуза должны непрерывно совершенствовать свои компетенции в области проектирования систем оценочных средств в образовательных и дополнительных программах. В ВГСПУ такая возможность им предоставлена в условиях информационной образовательной среды вуза:

- вебинары, краткосрочные и долгосрочные курсы повышения квалификации («Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Разработка и реализация онлайн-курсов», «Количественные и качественные методы в психолого-педагогических исследованиях» и пр.);

- магистерские программы, в структуру которых включены модули, направленные на подготовку к проектированию образовательных программ (модуль «Проектирование и управление образовательным процессом» ОПОП «Высшее образование», модуль «Оценка в мониторинге» ОПОП «Мониторинг качества образования» и др.);

- педагогический кванториум им. В.С. Ильина, оснащенный современным оборудованием и средствами обучения, открывает новые возможности для повышения профессиональных компетенций преподавателей в области проектирования и информационных технологий.

Немаловажной задачей эффективного проектирования системы оценочных средств является создание комфортной среды для преподавателя, доброжелательного микроклимата в коллективе, отношений взаимного доверия. Для решения этой задачи значительным потенциалом обладает коллективный субъект как сообщество единомышленников, объединенных пониманием совместной ответственности, способных к согласованным действиям при осуществлении контрольно-оценочной деятельности. В условиях коллективного субъекта выстраиваются доброжелательные отношения в коллективе вуза, учитываются интересы каждого участника процесса проектирования [17]. От того, насколько личностно ориентирована будет деятельность каждого, на-

сколько слажена и организована работа, зависит эффективность спроектированной системы оценочных средств вуза.

Важным аспектом в процессе проектирования системы оценочных средств является мотивационный настрой профессорско-преподавательского состава. Для этого на уровне руководства вуза необходимо предусмотреть систему морального и материального поощрения разработчиков системы оценочных средств. Важно создать условия для презентации преподавателями разработанной системы оценочных средств по своим дисциплинам на уровне кафедр, факультетов, вуза в целом; предоставить возможность демонстрации своих достижений на конференциях, симпозиумах по данной проблематике в других образовательных организациях и возможность бесплатной публикации научных работ в области проектирования системы оценочных средств в ведущих журналах и др. В качестве доказательств необходимости проведения данной работы приведем высказывания респондентов, которые предлагают «привлекать к обсуждению системы оценочных средств работодателей и самих студентов», «проводить внутривузовский конкурс на лучший ФОС (дисциплинарный, по модулю, для ГИА)», «создать реестр лучших практик ФОС, открытый для ознакомления всех заинтересованных сторон».

В анкетном опросе по данному условию определено, что в целом преподаватели удовлетворены предоставленными возможностями для непрерывного совершенствования своих компетенций в области создания современных, компетентностно-ориентированных средств оценки (ср. арифм. 4,3 – 4,91). В открытом высказывании: «Необходимо провести специальное обучение преподавателей по проектированию ФОС в условиях проектирования модульных ОПОП» – подчеркивается специфика современной модульной архитектуры образовательных программ и систем оценки, что вызывает затруднения при проектировании именно таких оценочных средств.

Обобщая вышесказанное, отметим, что выявленные условия представляют собой единство функционально-организационных структур, эффективное взаимодействие которых обеспечивается за счет реализации потенциала информационно-цифрового пространства вуза и создает возможности для продуктивной работы всех участников процесса проектирования в целях создания внутренней целесообразности в организации контрольно-оценочной деятельности вуза.

Список литературы

1. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» [Электронный ресурс] // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 20.11.2021).
2. Галустов А.Р., Дегальцева В.А. Контрольно-оценочная деятельность преподавателей вуза в условиях компетентностно ориентированного образовательного процесса // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019. № 6. С. 27–31.
3. Живоколенцева Т.В. Вариативность образования: проблемное поле современных интерпретаций // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. 2012. № 4. С. 187–194.
4. Зайцева Т.А. Организационно-педагогические условия реализации программ дополнительного образования детей и взрослых в регионе: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
5. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
6. Левицкий М.Л. Проблемы стандартизации в образовании // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 1. С. 2–5.
7. Матренина Л.Ф. Стандарты и красота: организованность versus органичность // Российский технологический журнал. 2014. № 1(2). С. 36–41.
8. Матренина Л.Ф. Управление образованием в обществе знаний: современные стратегии // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер.: Философские науки. 2015. № 1(13). С. 20–27.
9. Мирошникова О.Х. Образование, основанное на стандартах // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 2(10). С. 68–79.
10. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 20.11.2021).
11. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: указ президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 20.11.2021).
12. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства РФ от 26 дек. 2017 г. № 1642 (ред. от 6 февр. 2021 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 20.11.2021).

13. Панасюк В.П. Клиентоориентированный подход в системах и процедурах оценки качества образования // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2016. № 1. С. 25–30.
14. Писарева С.А., Пучков М.Ю., Ривкина С.В., Тряпицына А.П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 151–168. DOI: 10.15293/2658-6762.1903.09.
15. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. Вып. 3(35). С. 281–288. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>.
16. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная моногр. / Н.О. Верещагина, Н.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова [и др.]. СПб., 2016.
17. Сахарчук Е.И. Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе. Волгоград, 2004.
18. Сахарчук Е.И. Стандартизация в образовании: признаки целостности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 3(116). С. 49–53.
19. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Организационно-педагогические условия реализации мониторинга качества освоения обучающимися основных образовательных программ вуза // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-4. С. 870–874.
20. Смышляева Л.Г., Дроздецкая И.А., Грицкевич Н.К., Коллегов А.К. Модульная образовательная программа бакалаврской подготовки педагога в вузе: проектирование организационно-деятельностных механизмов // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 4(22). С. 133–142.
21. Чандра М.Ю. Модульная архитектура основных профессиональных образовательных программ вуза // Высшее образование сегодня. 2019. № 8. С. 22–27.
22. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Диссертация как результат педагогического исследования: моногр. Краснодар, 2019.
- * * *
1. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz sodержaniya ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya» [Elektronnyj resurs] // Izv. Tul. gos. un-ta. Gumanitarnye nauki. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (data obrashcheniya: 20.11.2021).
2. Galustov A.R., Degal'ceva V.A. Kontrol'no-ocenochnaya deyatelnost' prepodavatelej vuza v usloviyah kompetentnostno orientirovannogo obrazovatel'nogo processa // Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov. 2019. № 6. S. 27–31.
3. Zhivokorenceva T.V. Variativnost' obrazovaniya: problemnoe pole sovremennyh interpretacij // Vestn. Irkut. gos. lingv. un-ta. 2012. № 4. S. 187–194.
4. Zajceva T.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii programm dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh v regione: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2006.
5. Ippolitova N.V. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: sushchnost', klassifikaciya // General and Professional Education. 2012. № 1. S. 8–14.
6. Levickij M.L. Problemy standartizacii v obrazovanii // Professional'noe obrazovanie. Stolica. 2015. № 1. S. 2–5.
7. Matronina L.F. Standarty i krasota: organizovannost' versus organichnost' // Rossijskij tekhnologicheskij zhurnal. 2014. № 1(2). S. 36–41.
8. Matronina L.F. Upravlenie obrazovaniem v obshchestve znaniy: sovremennye strategii // Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta. Ser.: Filosofskie nauki. 2015. № 1(13). S. 20–27.
9. Miroshnikova O.H. Obrazovanie, osnovannoe na standartah // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2015. № 2(10). S. 68–79.
10. O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 g.: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 g. № 204 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038?index=1&rangeSize=1> (data obrashcheniya: 20.11.2021).
11. O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda: Ukaz Prezidenta RF ot 21 iyulya 2020 g. № 474 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (data obrashcheniya: 20.11.2021).
12. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26 dek. 2017 g. № 1642 (red. ot 6 fevr. 2021 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (data obrashcheniya: 20.11.2021).
13. Panasyuk V.P. Klientoorientirovannyj podhod v sistemah i procedurah ocenki kachestva obrazovaniya // Obrazovanie: resursy razvitiya. Vestnik LOIRO. 2016. № 1. S. 25–30.
14. Pisareva S.A., Puchkov M.Yu., Rivkina S.V., Tryapicyna A.P. Model' urovnevoj ocenki professional'noj kompetentnosti uchitelya // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 151–168. DOI: 10.15293/2658-6762.1903.09.
15. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Metodologicheskie aspekty perekhoda k novej organizacii obrazovatel'nogo processa // Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020. Т. 9. Вып. 3(35). С. 281–288. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>.

16. Razvitie kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom processe sovremennogo vuza: praktikoorientirovannaya monogr. / N.O. Vereshchagina, N.V. Gladkaya, E.N. Glubokova [i dr.]. SPb., 2016.

17. Saharchuk E.I. Kollektivnyj sub»ekt obrazovatel'nogo processa kak faktor upravleniya kachestvom podgotovki specialistov v pedagogicheskom vuze. Volgograd, 2004.

18. Saharchuk E.I. Standartizaciya v obrazovanii: priznaki celostnosti // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 3(116). S. 49–53.

19. Sergeeva E.V., Chandra M.Yu. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii monitoringa kachestva osvoeniya obuchayushchimisya osnovnyh obrazovatel'nyh programm vuza // Fundamental'nye issledovaniya. 2013. № 10-4. S. 870–874.

20. Smyshlyaeva L.G., Drozdeckaya I.A., Grickevich N.K., Kollegov A.K. Modul'naya obrazovatel'naya programma bakalavrskoj podgotovki pedagoga v vuze: proektirovanie organizacionno-deyatelnostnyh mekhanizmov // Nauchno-pedagogicheskoe obzrenie. 2018. № 4(22). S. 133–142.

21. Chandra M.Yu. Modul'naya arhitektura osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm vuza // Vysshee obrazovanie segodnya. 2019. № 8. S. 22–27.

22. Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. Dissertaciya kak rezul'tat pedagogicheskogo issledovaniya: monogr. Krasnodar, 2019.

Organizational and pedagogical conditions of designing the system of the evaluative means in the competence based educational programs of the university

The article deals with the characteristics of the complex of the organizational and pedagogical conditions providing the efficiency of designing the system of the evaluative means in the competence based educational programs of the university: the creation of the organizational structure of the university for the efficient implementation of designing the system of the evaluative means; the usage of the information technologies while designing and training the academic teaching staff to designing the system of the evaluative means in the competence based educational program

Key words: *designing, system of evaluative means, organizational and pedagogical conditions, competence based educational program.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2021)

Н.В. КРЮКОВСКАЯ
(Гродно, Республика Беларусь)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С УЧАЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Представлен анализ коррекционного занятия с учащимися с задержкой психического развития с точки зрения решения коррекционно-воспитательных задач. Предложены виды заданий для проведения коррекционных занятий с учащимися данной категории в рамках реализации такого направления, как воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности.

Ключевые слова: *учащиеся с задержкой психического развития, коррекционное занятие, коррекционно-воспитательные задачи, самопознание, саморегуляция.*

Процесс социализации учащихся с задержкой психического развития зависит как от уровня сформированности их познавательной сферы и личности, так и от условий обучения и воспитания. Большая роль в этом отводится учителю-дефектологу, организующему и осуществляющему процесс коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории. Целенаправленность и адекватность проведения диагностической работы определяют задачи и содержание проводимых учебных и внеучебных мероприятий. Большое значение при этом придается организации коррекционных занятий с учащимися с задержкой психического развития, в ходе которых решаются как коррекционно-развивающие, так и коррекционно-воспитательные задачи.

Воспитательная работа представляет собой важное направление в целостном коррекционно-педагогическом процессе. Воспитание в целом можно рассматривать как целенаправленное и планомерное формирование личности ребенка. В специальном образовании воспитание приобретает особое значение с учетом закономерностей психического развития детей с особенностями психофизического развития, к которым относятся снижение скорости восприятия и переработки информации, повышенная внушаемость, недостаточность словесного опосредования. Перечисленные закономерности затрудняют процесс анализа

поступающей информации, трудности ее самостоятельного осмысления и использования при решении различного рода задач, что создает неблагоприятную основу для протекания социализации. В связи с этим возникает необходимость большого внимания уделять формированию личности детей с особенностями психофизического развития, развитию у них качеств, обеспечивающих успешность взаимодействия с окружающими, способность регулировать свою деятельность на основе самопознания. Большие возможности для этого предоставляют коррекционные занятия.

Цель данной статьи – проанализировать воспитательный потенциал коррекционных занятий с учащимися с задержкой психического развития на I ступени общего среднего образования.

Задержка психического развития относится к дизонтогенезу по типу задержанного развития, при котором отмечается наличие мозаичного характера поражения мозговых структур. При этом наряду с нарушенными функциями имеет место наличие сохранных функций, которые могут выступать как основа использования компенсаторных механизмов. Важное место занимает нарушение интегративной деятельности мозга, что приводит к трудностям осуществления целенаправленной деятельности и системного использования аналитических систем. Данная особенность обуславливает затруднения в ходе планирования, контроля и регуляции выполняемой деятельности учащимися с задержкой психического развития.

У учащихся данной категории отмечается быстрая потеря интереса к выполнению задания; трудности планирования выполняемых действий и контроля их правильности; недостаточная поисковая активность, связанная с отсутствием мотивации достижения успеха в интеллектуальной деятельности (А.А. Гостар, 2008) [3]. В связи с этим учащимся значительно проще использовать ассоциативные связи, а затем на основе их уже переходить к выполнению сложных видов деятельности с опорой на иерархические связи.

Многие исследователи (Н.А. Белополюская [1], М.А. Болгарова [2], Л.В. Кузнецова [4], И.Ю. Кулагина [5], Е.А. Макеева [6] и др.) отмечают низкий уровень мотивации у учащихся с задержкой психического развития. Интересы у них ситуативны и обусловлены новизной материала, сменой видов деятельности, успешностью выполнения заданий, формой предъявления материала. Нарушение произвольной регуляции рассматривается

И.Ф. Марковской как общий диагностический признак для всех вариантов задержки психического развития [7, с. 31]. Формирование мотивации создает основу для включения учащихся в деятельность и способствует проявлению интереса к ней.

Перечисленные выше особенности позволяют говорить о значимости проведения с учащимися данной категории воспитательной работы в рамках такого направления, как воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности.

Самопознание представляет собой процесс выявления собственных качеств и свойств личности, что находит отражение в формировании самооценки человека. Становление самопознания начинается еще в раннем возрасте с момента осознания самого себя и отделения себя от окружающих. В дальнейшем данный процесс совершенствуется и приобретает многогранность. Можно выделить два этапа протекания самопознания. На первом этапе происходит познание себя в системе «Я – другие», когда окружающие оценивают деятельность ребенка, указывают на имеющиеся недостатки, способствуют направленности ребенка на преодоление имеющихся неточностей и достижение правильного результата. У ребенка формируется представление о своих возможностях, о возможных путях преодоления трудностей. Основная роль на данном этапе отводится взрослому. На втором этапе происходит познание себя в системе «Я – Я». Ребенок начинает анализировать свою деятельность самостоятельно, выделять трудности, ошибки и направлять свои действия на их исправление. На данном этапе формируется самооценка, появляется способность правильно оценивать самого себя.

Процесс самопознания тесно связан с возможностью регуляции своей деятельности. С одной стороны, знание своих качеств и возможностей позволяет правильно планировать действия, определять цель и задачи, подбирать способы выполнения заданий, оценивать достигнутый результат путем сопоставления его с первоначальными условиями. С другой стороны, анализ собственной деятельности, оценка ее правильности, выделение затруднений обеспечивают процесс уточнения и расширения представления о себе, становление самопознания в полном объеме.

Одной из форм формирования самопознания у учащихся с задержкой психического развития являются коррекционные занятия. Их основное назначение заключается в устранении затруднений, которые препятствуют пол-

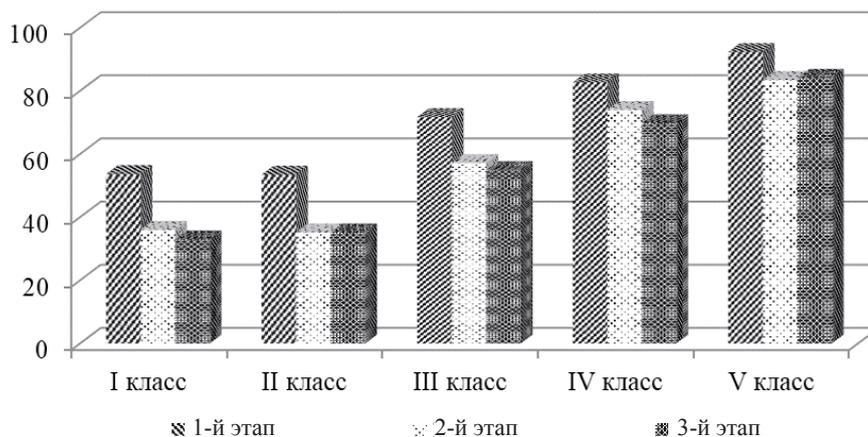


Рис. 1. Результаты исследования сформированности способности к саморегуляции у учащихся с задержкой психического развития на I ступени общего среднего образования

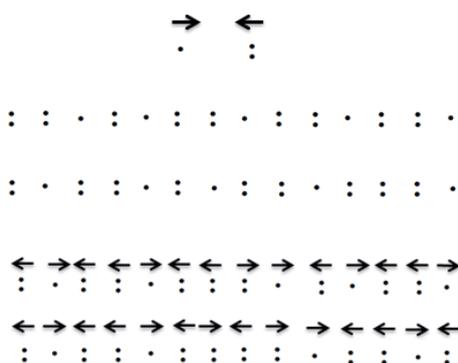


Рис. 2. Фрагмент задания типа «Шифровки»

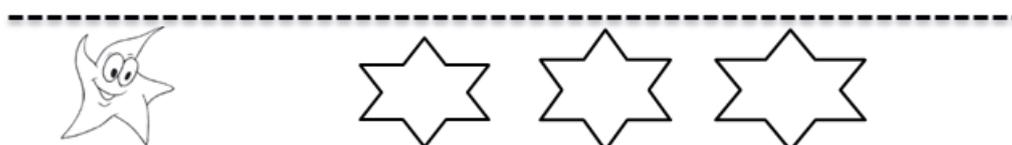


Рис. 3. Шкала для оценивания учащимися своей деятельности на коррекционном занятии

ноценному усвоению базовых школьных навыков чтения, письма и счета. На основе результатов реализации диагностического блока коррекционно-развивающей работы выявляются несформированные познавательные про-

цессы и определяются причины, затрудняющие процесс обучения. Это и является основным содержанием коррекционных занятий учителя-дефектолога с учащимися с задержкой психического развития и основой для фор-

мулировки коррекционно-развивающих задач. При этом не менее важное значение приобретает решение на занятии коррекционно-воспитательных задач, которые связаны с формированием компонентов личности, обеспечивающих самопознание и саморегуляцию.

Проведенное нами исследование показало несформированность саморегуляции у учащихся с задержкой психического развития. Учащиеся этой категории обучаются на I ступени общего среднего образования на протяжении пяти лет, поэтому оценка сформированности регуляции осуществлялась на протяжении всех лет обучения. Основой исследования явилось изучение проявления внимания в процессе выполнения диагностического задания «Шифровка». Учащимся было предложено расставлять знаки под цифрами в соответствии с предъявленным кодом. Данный код в процессе выполнения задания был доступен для зрительного восприятия. Результаты исследования представлены на рис. 1.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о несформированности внимания, что создает неполноценную основу для саморегуляции. Учащиеся проставляли знаки под соответствующими цифрами без учета предъявленного кода, отмечались затруднения шифровки сходных по зрительному образу цифр, например 6 и 9. Кроме того, отмечалось снижение концентрации внимания на протяжении выполнения задания у всех изученных возрастных групп учащихся: появлялось больше ошибок, учащиеся их не замечали и не исправляли. В целом полученные результаты позволяют говорить о несформированности способности к саморегуляции даже при наличии зрительно предъявленного образца. Для коррекции этих нарушений в ходе коррекционных занятий предполагается решение коррекционно-воспитательных задач в рамках обозначенного выше направления: воспитания культуры самопознания и саморегуляции личности.

Для решения данных задач на коррекционном занятии могут применяться разные виды заданий. Одним из видов заданий, используемых на коррекционном занятии, является поиск ошибок в выполненном задании и исправление их. Учащимся предлагается вариант задания «Шифровка», которое заведомо выполнено с ошибками. Сначала необходимо выполнить задание с учетом предъявленного кода, а затем – проверить правильность уже выполненного задания (рис. 2).

Данные задания представляют собой разные модификации в зависимости от материала (цифры, геометрические фигуры, арифметиче-

ские знаки), используемого на уроках математики, с целью создания полноценной основы для усвоения математических знаний, умений и навыков. В зависимости от этапа обучения увеличивается количество предлагаемых символов в качестве создания кодов, а также объем задания.

На коррекционных занятиях с учащимися с задержкой психического развития могут быть использованы следующие приемы: выполнение заданий в практическом плане с последующим анализом результатов учителем-дефектологом; использование словесного анализа деятельности учащихся учителем-дефектологом; оценка деятельности учащихся сказочным героем, который «приходит» на урок и предлагает выполнение заданий; оценивание учащимися своей деятельности после выполнения определенного задания и на заключительном этапе занятия при подведении итогов; наличие в рабочих тетрадях шкалы оценивания деятельности на занятии самим учащимся. Учащимся предлагается оценивать свою работу на каждом коррекционном занятии. За основу принимаются проявленный учащимися интерес и стремление помочь сказочному персонажу. Например: «Дети, вам понравилось помогать нашему гостю? Кому понравилось, раскрасьте внизу страницы три звездочки. Кто не знает, понравилось или нет, раскрасьте две звездочки. Кому не понравилось, раскрасьте одну звездочку» (рис. 3).

Учащимся, которые испытывали затруднения при оценке своего отношения к выполняемым заданиям, учитель-дефектолог задает наводящие вопросы с целью выяснения причины данных затруднений, а в последующем обращает на данных учащихся особое внимание, используя в процессе коррекционного занятия свою оценку результативности выполнения ими заданий.

Представленные выше приемы являются проявлением рефлексии своей деятельности на основе как оценки деятельности учителем-дефектологом, так и самостоятельной оценки. Рефлексия является обязательным компонентов заключительной части коррекционного занятия, т. к. позволяет учащимся проанализировать свою работу на занятии и сделать соответствующие выводы. Реализация рефлексии у учащихся с задержкой психического развития осуществляется в тесной связи с эмоциональной сферой, их отношением к выполняемым заданиям. В связи с этим вопросы, которые задает учитель-дефектолог для обеспечения рефлексии, должны отталкиваться от интереса учащихся и их положительных эмоций,

но в то же время позволять оценивать результативность деятельности. Например, учитель-дефектолог предлагает учащимся на начальных этапах обучения ответить на вопросы: какое задание на занятии вам понравилось выполнять, при выполнении какого задания у вас не было трудностей, какое задание для вас было самым легким и т. д. На последующих этапах обучения на I ступени общего среднего образования учащимся можно предлагать заканчивать предложения, начатые учителем-дефектологом: *На занятии мне понравилось..., Самым интересным заданием было..., Я сейчас чувствую..., Мне было легко...* и т. д.

Большое значение приобретает рефлексия своего эмоционального состояния как в начале коррекционного занятия, так и в его конце. Для этого могут быть использованы разные средства: смайлики, цветные карточки, изображения предметов, связанных с положительными и отрицательными эмоциями (солнышко и тучка, радуга и дождь). Учащиеся осмысливают свое настроение на момент начала занятия и его окончания, что позволяет формировать способность понимать свое эмоциональное состояние, определять его динамику на протяжении занятия, соотносить его с результатами своей деятельности (достижением успеха или неуспехом).

Использование предложенных выше заданий на коррекционных занятиях с учащимися с задержкой психического развития позволит реализовать воспитательный потенциал данных занятий, сформировать у учащихся способность к саморегуляции деятельности и обеспечит появление возможности выделять имеющиеся у них качества личности как результат самопознания, что станет основой для успешности социализации в обществе.

Список литературы

1. Белопольская Н.Л. Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития: автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1976.
2. Болгарова М.А. Своеобразие развития познавательного интереса у учащихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста // Специальное образование. 2007. № 8. С. 23–29.
3. Гостар А.А. Особенности использования знаково-символических средств дошкольниками с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
4. Кузнецова Л.В. Личностный аспект готовности ребенка с задержкой психического развития к школе. Изучение аномального развития. М., 1977.

5. Кулагина И.Ю. Мотивация отстающих в учении школьников // Журнал практического психолога. 2005. № 4. С. 123–141.

6. Makeeva E.A. Особенности мотивации учения младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2004.

7. Марковская И.Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития // Дефектология. 2006. № 3. С. 28–34.

* * *

1. Belopol'skaya N.L. Psihologicheskoe issledovanie motivov uchebnoj deyatel'nosti u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: avtoref. dis... kand. psihol. nauk. M., 1976.

2. Bolgarova M.A. Svoeobrazie razvitiya poznatel'nogo interesa u uchashchihsya s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya mladshego shkol'nogo vozrasta // Special'noe obrazovanie. 2007. № 8. S. 23–29.

3. Gostar A.A. Osobennosti ispol'zovaniya znakovo-simvolicheskikh sredstv doshkol'nikami s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2008.

4. Kuznecova L.V. Lichnostnyj aspekt gotovnosti rebenka s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya k shkole. Izuchenie anomal'nogo razvitiya. M., 1977.

5. Kulagina I.Yu. Motivaciya otstayushchih v uchenii shkol'nikov // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 2005. № 4. S. 123–141.

6. Makeeva E.A. Osobennosti motivacii ucheniya mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya: dis. ... kand. psihol. nauk. N. Novgorod, 2004.

7. Markovskaya I.F. Tipy regul'yatornyh narushenij pri zaderzhke psihicheskogo razvitiya // Defektologiya. 2006. № 3. S. 28–34.

Educational potential of the correctional lessons with the students with mental retardation

The article deals with the analysis of the correctional lesson with the students with mental retardation from the perspective of the solution of the correctional and educational tasks. There are suggested the kinds of the tasks for the conduction of the correctional lessons with the students of this category in the context of the implementation of such a direction as the development of the culture of the personality's self-knowledge and self-control.

Key words: *students with mental retardation, correctional lesson, correctional and educational tasks, self-knowledge, self-control.*

(Статья поступила в редакцию 17.11.2021)

А.Н. МАХИНИН
(Воронеж)

**К ВОПРОСУ ОБ ИНВАРИАНТНОМ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ
СОПРОВОЖДЕНИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Предпринята попытка выделения инвариантных характеристик российской идентичности. В целях совершенствования профессиональной деятельности педагогических коллективов в рамках рассматриваемого процесса предлагается к обсуждению проект модульной программы формирования российской идентичности в образовательных организациях.

Ключевые слова: *антропообраз, инвариантные характеристики, модульная программа, референции, российская идентичность.*

Введение. В ситуации продолжающейся экспансии постмодернистской повестки в современном человекознании и педагогической науке в частности возникает необходимость осмысления и интерпретации традиционных явлений и процессов с позиций парадигмальных изменений и изменяющихся смыслов, сущностное и процессуальное основание которых в известной степени находится в стадии разработки. В качестве одного из самых заметных современных примеров таких изменений, очевидно, следует считать запрос к системе образования на идентичность и, как следствие, необходимость теоретико-методологической разработки вопросов, связанных с проблематикой взаимообусловленности и перехода социального в индивидуальное, реалистичности субъектно окрашенных антропообразов их воплощения, поиска и расширения зоны референций в социокультурном окружении субъекта, необходимости работы с косвенными методами воспитания с неустойчивыми («мерцающими») сущностями (к числу которых и принадлежит феномен идентичности) в целях формирования и удержания субъектной позиции и присущих ей динамичных характеристик личности.

Цель и методология исследования. Цель данной статьи состоит в попытке научного выделения педагогически значимых инвариантных характеристик процесса фор-

мирования российской идентичности и возможностей его научно-методического сопровождения.

Указанный вопрос будет рассматриваться с позиций социокультурного (А.С. Ахиезер, И.А. Липский, А.В. Мудрик и др.) и системного (Н.Л. Селиванова, В.А. Сластенин, П.В. Степанов и др.) подходов к анализу педагогических явлений и с опорой на основные непедагогические концепции идентичности зарубежных и отечественных исследователей. Исследование носит теоретический характер и опирается на достижения в области современной идентичности (Е.П. Белинская [1], М.В. Шакурова [14–15], Benet-Martínez [18], W. Swann [19] и др.). Избранная нами обзорная логика изложения не предполагает детального анализа выделенных концепций и теорий. За основу изучения мы берем наиболее существенные механизмы и средства, имеющие междисциплинарное прочтение. Наша задача – акцентировать антропологические и педагогические смыслы.

В качестве ведущих использовались методы анализа, обобщения, интерпретации результатов философских, социологических, психологических и педагогических исследований, массовой и авторской педагогической практики, моделирования отдельных позиций концепции педагогического процесса формирования российской идентичности личности.

Инвариантные характеристики российской идентичности: педагогические аспекты. В настоящее время все больше утверждается исследовательская позиция, согласно которой в ситуации динамично изменяющегося мира для педагогической теории и практики все большее значение имеют процессуальные и подвижные характеристики явлений, объектов и состояний субъектов, в то время как уточнение сущностных их составляющих отводится на откуп высокой академической науке [2; 5; 20]. В то же время современной педагогике (если она хочет быть современной) принципиально важно определиться с совокупностью педагогически значимых характеристик российской идентичности, что позволит проектировать процесс ее формирования и указывать на педагогически допустимые средства и возможные риски его научно-методического сопровождения.

Полагаем также возможным изучать становление российской идентичности личности, принимая во внимание следующие варианты ее соотношения:

- универсальный (на уровне человеческой цивилизации в целом);
- макросоциальный (на уровне отдельных социальных общностей и разделяемых ими норм и ценностей);
- личностный (на уровне отдельного человека и его индивидуального опыта и личностных предпочтений) [8].

В целом процесс формирования (и далее – развития) российской идентичности личности внешне и внутренне обусловлен. В первом случае нельзя не замечать и не учитывать воздействие средовых влияний на интересующий нас процесс, а во втором – на становление российской идентичности сильное влияние также оказывают процессы рефлексии, идентификации, осмысления, самоопределения и т. д. [15]. Таким образом, «идентичность можно трактовать как некоторую социальную равнодействующую, в которой сходятся как индивидуальные черты субъекта, так и общезначимые для данной культуры свойства <...> Правильная единица анализа – это “ребенок-плюс-социокультурный контекст”. Другими словами, я думаю, что мы должны исследовать когнитивно-развивающегося ребенка как расположенного внутри специфической социальной ниши, которая сама непрерывно изменяется, по мере того, как ребенок растет» [17, р. 154].

Результаты анализа теоретических исследований [4; 9; 11] и большого объема эмпирических данных [3; 6] позволяют сформулировать следующие педагогически значимые характеристики российской идентичности:

- «есть элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интраиоризации культурной модели “Гражданин России”, транслируемой значимыми с точки зрения личности социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами» [14];
- идентичность обусловлена активностью личности (направленностью, осознанностью, рефлексивностью) в направлении маркирования предельных ее границ с целью ее самобозначения и презентации;
- в содержание российской идентичности включены антропообразы и концепты (понятия и их сущностные смыслы), отражающие представления о самом субъекте и его гражданской позиции в обществе, исторической судьбе социокультурной общности, к которой

он принадлежит, о родных для него языке и культуре, актуальных образах Родины и т. п.;

- самообозначение и самоидентификация в ситуациях актуализации российской идентичности, проявляющиеся вовне как определение личностью себя в категориях «россиянин» и «гражданин России», в патриотизме как выражении чувства сопричастности к судьбам государства и общности; в следовании нормам, принципам и ценностям, принятым в российском обществе.

Полагаем, что к числу инвариантных характеристик российской идентичности также следует отнести традиционное выделение трех уровней идентичности:

- социокультурного (данный уровень ответственен за сходство базовых характеристики и антропообразов в структуре общей российской идентичности);
- личностного (обратная ситуация);
- самодентичности.

По причине специфичной и нестабильной сущностной природы феномена идентичности в педагогике сегодня не столько исследуется российская идентичность (как вид социокультурной) сама по себе, сколько за счет известных представлений о процессе развития различных видов идентичности на разных возрастных этапах (как основной процесс) позволяет обосновать и вести педагогический поиск возможностей и средств ее формирования (сопровождающий процесс).

Для нас принципиальным является разведение процессов развития и формирования применительно к педагогическим практикам. В целом мы соглашаемся с позицией, согласно которой о развитии уместно говорить относительно объектов, которые имеют высокую степень самодостаточности и автономные источники качественных изменений. Это же, в свою очередь, дает нам основание говорить о возможностях педагогического управления, в том числе педагогического сопровождения процесса формирования российской идентичности личности.

По отношению к российской идентичности, полагаем, оправдано использовать оба понятия. Говоря о развитии российской идентичности, мы обращаем внимание прежде всего на внутреннюю сущностную составляющую рассматриваемого процесса и взаимообусловленности количественных и качественных изменений. Когда мы ведем речь о формировании российской идентичности, мы сосредотачиваем поле исследовательского и практиче-

ского фокуса главным образом на внешне обусловленных характеристиках и внешних механизмах и факторах влияния, актуализируя педагогические ситуации выбора, социальных проб, сравнения, примеривания и т. п. Таким образом, формирование российской идентичности – это вторичный, дополнительный по существу и педагогический по характеру процесс, стимулирующий, ориентирующий, направляющий и корректирующий базовый процесс развития данного вида идентичности.

Взаимообусловленность процессов формирования и развития российской идентичности позволяет назвать следующие объективные ограничения педагогических вмешательств.

- Далеко не все содержательные и процессуальные характеристики российской идентичности подвергаются непосредственному педагогическому управлению и воздействию (прежде всего, когда речь идет о самоидентичности и отчасти личностной идентичности).

- Говоря о результатах российской идентичности, следует понимать проблему разграничения собственно результатов и эффектов идентичности (как отсроченных во времени и очень вероятностных характеристик субъекта), для которых требуется специальный инструментарий для диагностики и изучения.

- Формирующее влияние на российскую идентичность субъекта в известной степени обусловлено референтностью агентов и субъектов социального опыта, а также расширением и удержанием их зоны актуального влияния.

- В этом случае более эффективными и результативными могут оказываться косвенные педагогические влияния, в противном случае увлечение прямыми педагогическими воздействиями может привести к формированию навязанной идентичности.

- Отмечается большая чувствительность идентичности не столько к познавательным, сколько к отношенческим и деятельностным сторонам педагогического взаимодействия.

- Внимательно следует относиться к возрастным ограничениям и кризисным проявлениям развития российской идентичности.

Возможности инвариантного научно-методического сопровождения формирования российской идентичности. Анализ массовой педагогической практики и эмпирических исследований по проблемам формирования российской идентичности у обучающихся (причем практически независимо от их возраста) обуславливает включение в обсуждение педагогическими коллективами образовательных организаций следующих принципиальных вопросов.

- Что должно измениться в деятельности рядового педагога (классного руководителя, воспитателя) и педагогических коллективов, чтобы была обеспечена результативность трансляции актуальных современному социальному заказу поведенческих моделей и норм взаимодействия граждан?

- Помогаем ли мы сегодня обнаружить приемлемые для современных взрослеющих субъектов смыслы своего существования и предназначения в мире и сообществе граждан?

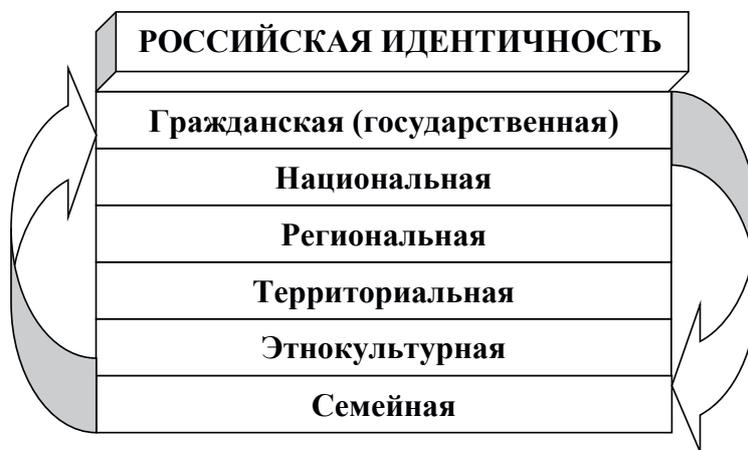


Рис. 1. Уровневое соотношение российской идентичности



Рис. 2. Модель модульной целевой программы формирования российской идентичности в образовательных организациях (для педагогических коллективов)

Соглашаясь с тем, что с педагогической точки зрения наиболее важное значение имеют процессуальные и формирующие аспекты процесса формирования российской идентичности, в частности механизмы формирования, расширения референций, педагогического сопровождения и др., представим собственное видение инварианта в логике разработки основ научно-методического сопровождения формирования российской идентичности в образовательных организациях. Не вызывает сомнения, что педагогический процесс формирования российской идентичности в образовательных организациях обусловлен принципами возрастосообразности и соразмерности предъявляемых обучающемуся антропообразов, педагогических ситуаций, проб и т. п., а также может быть описан следующими уровнями (рис. 1).

Как свидетельствуют исследования, понимание принадлежности субъекта к российскому сообществу и осознание ее начинаются еще в семье, когда для ребенка понятия «мой дом», «моя улица», «мой город» часто оказываются в числе значимых антропообразов и должны таковыми выступать. При этом разные уровни соотношения субъектом себя с той или иной общностью на микро-, мезо- и макроуровнях (семья, родной край, село, город и т. п.) вовсе

не противоречит сложно структурированному феномену российской идентичности. «Человек, говоря о себе “Я – россиянин” и “Я – гражданин”, демонстрирует свою российскую идентичность. Он признает свое членство в составе общности, образ члена этой общности ему близок и значим; он знает и принимает нормы поведения, разделяет ценности, реализует их в повседневной жизни. Руководствуясь этими представлениями, оценками, отношениями, человек дифференцирует свое окружение, рефлексировать свое соответствие нормам и образцам, принятым в референтном для него сообществе» [14].

Безусловно, планирование и реализация педагогического процесса по формированию (и еще больше – сопровождению) российской идентичности связано с отбором и расширением зоны референций, или значимых Других. С учетом современных вызовов педагог современной школы, если он хочет быть современным для ребенка, должен научиться быть таким значимым для обучающихся. Но стать значимым для каждого ребенка – практически невыполнимая задача.

Именно поэтому присутствующая на сегодняшний день в практике образовательных отношений и управленческой регламентации позиция долженствования ставит перед пе-

дагогами, воспитателями и педагогическими коллективами (прежде всего школ) завесомо невыполнимые задачи. Для решения интересующей нас проблемы данное противоречие должно быть решено как на уровне педагогической теории, так и в реальной массовой практике.

В целях совершенствования профессиональной деятельности педагогических коллективов в рамках формирования российской идентичности обучающихся предлагаем рассмотреть вопрос о модульной программе формирования российской идентичности в образовательных организациях (для педагогических коллективов) (рис. 2) [6]. Предлагаемые модули соотнесутся с традиционными компонентами педагогической системы в образовательной организации, что не только создаст возможности для расширения имеющейся совокупности научных представлений о механизмах формирования российской идентичности личности, но также позволяет обеспечить переход теоретической модели в прикладную область массовой педагогической практики, т. е. собственно реализации педагогического процесса формирования российской идентичности и его научно-методического сопровождения.

В качестве заключения обозначим приоритетные задачи, требующие научно-методической разработки по каждому из выделенных модулей.

В области *профессионального модуля*, очевидно, следует говорить о необходимости появления творческой образовательной лаборатории или по крайней мере заинтересованного сообщества и постоянной площадки развития педагогических форм и средств в области реализации интересующего нас процесса формирования российской идентичности.

В области *учебного модуля*:

- детальный анализ последовательности формирования метапредметных и личностных результатов образования по каждой учебной дисциплине учебного плана, их соотнесение с логикой формирования российской идентичности в образовательной организации;
- разработка связанной системы технологических карт учебных занятий, в содержание которых включены задачи формирования российской идентичности;
- анализ наиболее результативных из ныне существующих педагогических технологий и практик формирования российской идентичности обучающихся;

- разработка критериев и показателей уровней сформированности российской идентичности у обучающихся (по уровням образования) для валидных и достаточных мониторинговых схем отслеживания результативности и эффективности педагогического процесса формирования и сопровождения российской идентичности обучающихся.

В области *учебного модуля*:

- анализ существующих планов воспитательной деятельности на предмет выявления ключевых дел и мероприятий, отвечающих идее педагогического формирования российской идентичности обучающихся;
 - организация совместной деятельности с обучающимися, родителями (законными представителями) и основными социальными партнерами образовательных организаций по планированию, реализации и поддержанию традиций общественно полезных и лично значимых событий;
 - использование педагогами косвенных методов воспитания, в том числе в цифровом формате (принимая во внимание известные сложности и ограничения последнего);
 - реальное психолого-педагогическое сопровождение воспитательного процесса в целом и формирования и сопровождения российской идентичности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.
- В области *контекстного модуля*:
- планирование и создание образовательной среды образовательной организации, способствующей формированию у обучающихся позитивной российской идентичности;
 - разработка и реализация регулярных образовательно-познавательных проектов-событий и годовых тематических образовательных проектов.

Список литературы

1. Белинская Е.П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестн. С.-Петерб. гос. ун-та. Психология. Педагогика. Сер. 16. Т. 8. № 1. С. 6–15.
2. Дугин А.Г. Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли. М., 2009.
3. Замараева Ю.С. Региональные культурные практики формирования сложных форм идентичности (на материале Красноярского края): дис. ... д-ра культурологии. Красноярск, 2021.
4. Иванова С.В. О гражданственности, национальной идентичности, безопасности // Ценности и смыслы. 2012. № 5. С. 4–9.

5. Куренной В.И. Исследовательская и политическая программа культурных исследований // Логос. 2012. № 1. С. 14–79.
6. Максимова Л.Ю. Педагогическая система формирования гражданской идентичности обучающихся общеобразовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2021.
7. Малыгина И.В. Идентичность в философской, социальной и культурной антропологии: учеб. пособие. М., 2018.
8. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006.
9. Пастухова Л.С. Педагогические практики формирования гражданской идентичности молодежи // Ценности и смыслы. 2018. № 4(56). С. 34–53.
10. Резникова К.В. Социальное конструирование общенациональной идентичности в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2012.
11. Санина А.Г. Социальные основания гражданской идентичности в современном обществе: субстанциональный, пространственный и деятельностный аспекты // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Социология. 2010. № 4. С. 281–286.
12. Селиванова Н.Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания // Сиб. пед. журн. 2013. № 3. С. 25–29.
13. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Указ Президента РФ от 19 дек. 2012 г. № 1666 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (дата обращения: 12.11.2021).
14. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления российской идентичности школьников. Воронеж, 2010.
15. Шакурова М.В. Формирование идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации его развития // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2(41). С. 15–26.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М., 1996.
17. Barret M. The effects of being categorised: The interplay between internal and external social identities // European review of social psychology. 2003. Т. 14. № 1. P. 139–170.
18. Benet-Martinez V. Multiculturalism and creativity: Effects of cultural context, bicultural identity, and ideational fluency // Social Psychological and Personality Science. 2013. Т. 4. № 3. P. 369–375.
19. Swann W.B. When group membership gets personal: A theory of identity fusion // Psychological review. 2012. Т. 119. № 3. P. 441–456.
20. Weinreich P., Saunderson W. Analysing identity: Cross-cultural, societal and clinical contexts. London, 2002.
1. Belinskaya E.P. Sovremennye issledovaniya identichnosti: ot strukturnoj opredelennosti k processual'nosti i nezavershennosti // Vestn. S.-Peterb. gos. un-ta. Psihologiya. Pedagogika. Ser. 16. Т. 8. № 1. S. 6–15.
2. Dugin A.G. Postfilosofiya. Tri paradigmy v istorii mysli. М., 2009.
3. Zamaraeva Yu.S. Regional'nye kul'turnye praktiki formirovaniya slozhnyh form identichnosti (na materiale Krasnoyarskogo kraja): dis. ... d-ra kul'turologii. Krasnoyarsk, 2021.
4. Ivanova S.V. O grazhdanstvennosti, nacional'noj identichnosti, bezopasnosti // Cennosti i smysly. 2012. № 5. S. 4–9.
5. Kurennoj V.I. Issledovatel'skaya i politicheskaya programma kul'turnyh issledovanij // Logos. 2012. № 1. S. 14–79.
6. Maksimova L.Yu. Pedagogicheskaya sistema formirovaniya grazhdanskoj identichnosti obuchayushchihya obshcheobrazovatel'nyh organizacij Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. М., 2021.
7. Malygina I.V. Identichnost' v filosofskoj, social'noj i kul'turnoj antropologii: ucheb. posobie. М., 2018.
8. Mudrik A.V. Socializaciya cheloveka: ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. i dop. М., 2006.
9. Pastuhova L.S. Pedagogicheskie praktiki formirovaniya grazhdanskoj identichnosti molodezhi // Cennosti i smysly. 2018. № 4(56). S. 34–53.
10. Reznikova K.V. Social'noe konstruirovaniye obshchenacional'noj identichnosti v Rossijskoj Federacii: avtoref. dis. ... kand. filoz. nauk. Krasnoyarsk, 2012.
11. Sanina A.G. Social'nye osnovaniya grazhdanskoj identichnosti v sovremennom obshchestve: substancional'nyj, prostranstvennyj i deyatel'nostnyj aspekty // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Sociologiya. 2010. № 4. S. 281–286.
12. Selivanova N.L. Predposylki sozdaniya perspektivnyh modelej vospitaniya // Sib. ped. zhurn. 2013. № 3. S. 25–29.
13. O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: Ukaz Prezidenta RF ot 19 dek. 2012 g. № 1666 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (data obrashcheniya: 12.11.2021).
14. Shakurova M.V. Pedagogicheskoe soprovozhdeniye stanovleniya rossijskoj identichnosti shkol'nikov. Voronezh, 2010.
15. Shakurova M.V. Formirovaniye identichnosti sovremennogo rebenka v kontekste sociokul'turnoj situacii ego razvitiya // Vestn. Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanit. un-ta. Ser. 4: Pedagogika. Psihologiya. 2016. № 2(41). S. 15–26.
16. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis: per. s angl. / obshch. red. i predisl. A.V. Tolstyh. М., 1996.

Considering the issue of the invariant scientific and methodological support of the pedagogical process of the formation of the Russian personal identity

The article deals with the revealing of the invariant characteristics of the Russian identity. There is suggested to discuss the project of the modular program of the formation of the Russian identity in the educational institutions in the purpose of the improvement of the professional activities of the teaching staff in the context of the considered process.

Key words: *anthropo-image, invariant characteristics, modular program, reference, Russian identity.*

(Статья поступила в редакцию 07.11.2021)

Е.М. САФРОНОВА
(Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Уточняются определение воспитательной компетентности в условиях инклюзии и причины значимости процесса ее формирования у будущего педагога. Представлены результаты диагностического исследования, проведенного на базе педагогического вуза, по выявлению представлений студента о сути инклюзивного воспитания и его ресурсах. Описаны педагогические «пробы» студентов по разработке «воспитательных проектов» с учетом ситуации инклюзии.

Ключевые слова: *педагог, воспитательная компетентность, воспитательная деятельность, инклюзивное образование, школьники.*

Актуальность. В тексте данной статьи нами предпринята попытка ответить на вопрос о том, *почему и как* в нынешней социально-образовательной ситуации важно фор-

мировать компетентность будущего педагога в воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования школьников. Первая причина данного явления – факт расширения образовательной инклюзии, которая становится все более массовой. Так, количество муниципальных школ, реализующих адаптивные основные образовательные программы (инклюзивных школ), в Волгоградской области, по статистическим данным 2020 г., – 468. С учетом общего количества (679 школ) это составляет 69%. Вторая причина заключается в недостаточном уровне педагогической подготовки к воспитательной деятельности в целом будущих и «действующих» педагогов, тем более в ситуации совместного образования детей с нормой и с ОВЗ.

Каково же состояние этой компетентности в воспитании в условиях инклюзии в массовой практике? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо иметь научно обоснованное представление о сущности компетентности будущего педагога в воспитательной деятельности в условиях инклюзии. С этой целью нами проведен анализ исследований по проблемам воспитания в школе, в том числе инклюзивной, и профессиональной подготовки к нему.

Анализ современного состояния исследований в данной области. В настоящий момент представителями научного сообщества в области воспитания и педагогического образования ведутся поиски ответов на такие вопросы, как «Подготовка студентов педагогического вуза к осуществлению воспитания в условиях инклюзивного образования» (А.Н. Гамаюнова); «Инклюзивное образование: опыт решения проблемы подготовки педагогических кадров» (О.И. Карпунина); «Воспитательные ресурсы инклюзивного образования» (З.И. Лаврентьева); «Методы развития воспитательной компетентности студентов – будущих педагогов» (Г.Б. Сорокоумова); «Культурная и профессиональная идентичность учителя-воспитателя в условиях современной школы» (М.В. Шакурова); «Специфика подготовки педагога-воспитателя в высшем образовании» (Т.Т. Щелина); «Институциональность воспитания: сущность и содержание воспитания в различных социальных институтах» (Б.А. Дейч); «Потенциал и ограничения компетентностного подхода в качестве основы подготовки и переподготовки педагога как воспитателя» (А.В. Кисляков); «Про-

блема границ возможностей воспитания и проблема прогнозирования процессов в сфере воспитания» (С.Д. Поляков); «Особенности воспитательной деятельности педагога дополнительного образования в работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации» (И.Н. Попова, И.Д. Демакова); «Содержательный аспект подготовки учителя-воспитателя: новая архитектура образовательных программ» (Т.А. Ромм); «Воспитательная деятельность педагога госпитальной школы» (И.Д. Демакова, С.В. Шариков, И.А. Гусев, Д.В. Рогова) и др.

Анализ доступных нам научных исследований в области профессиональной подготовки будущего педагога к реализации инклюзивного образования школьников показал, что исследования по реализации воспитательной функции представлены недостаточно. Это и стало причиной научного поиска эффективных способов формирования компетентности в воспитательной деятельности будущих педагогов в условиях инклюзии.

Каковы же недостатки в профессиональном развитии компетентности в сфере воспитания в условиях инклюзии? Анализ научных публикаций показал, что даже при подготовке бакалавров по профилю «Психология и педагогика инклюзивного образования» в Мордовском государственном педагогическом институте им. М.Е. Евсевьева дисциплины, связанные с воспитанием, значатся в учебном плане, кроме одной из базовой части («Теория обучения и воспитания. История педагогики и образования»), как вариативные («Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями, а также с другими видами нарушений развития») или по выбору («Воспитательная работа со школьниками в условиях инклюзивного образования», «Организация досуговой деятельности в инклюзивном образовании») [1, с. 233]. Кроме того, исследователи, в частности А.Н. Гамаюнова, делая обзор учебного плана подготовки к инклюзивному образованию и перечисляя содержание образования, не делают акцента на возможностях и особенностях совместной деятельности и ее роли в воспитании нормотипичных и с особенностями в развитии школьников.

Система же инклюзивного образования обладает особыми воспитательными ресурсами, к которым, по мнению З.И. Лаврентьевой, относятся такие, как:

- «выработка новых, ранее не существовавших норм и ценностей социальных отно-

шений и связей» благодаря включению детей с особенностями в развитии в обычные классы;

- «вместе с инклюзией школа получает дополнительный ресурс развития нравственных чувств учащихся: взаимоуважения, взаимопонимания, сочувствия, сопереживания»;

- чем с большим количеством индивидуальностей сталкивается человек, тем выше его адаптивность, шире диапазоны развития, меньше стереотипности мышления (этот тезис важен как для нормативно развивающихся школьников, так и для учащихся с особенностями развития);

- разнообразие среды и многообразие форм возникающих отношений стимулирует у детей инклюзивной школы необходимость познания широты окружающей действительности; инклюзивная школа учит жить;

- создается естественная социальная среда, ведущая за собой развитие [3, с. 204–205].

Для улучшения качества процесса формирования компетентности будущего педагога в воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования школьников необходимо уяснить, в чем состоит структура и содержание названной компетентности. В рамках рассматриваемой темы необходимо уточнить, что есть «воспитательная компетентность». Так, Г.В. Сорокоумова среди перечня компетенций педагога наряду с общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями выделяет и воспитательную компетентность.

Полагаем, что акцент на воспитании как явлении и педагогическом процессе своевременен, в то же время вряд ли целесообразно выводить воспитательную компетентность из профессиональной. Кроме того, Г.В. Сорокоумова сама отмечает, что «во ФГОС высшего образования по направлению подготовки “Педагогическое образование” воспитательная компетентность отдельно не выделена, но ее составляющие пронизывают все содержание ФГОС» [5, с. 24]. При этом, исследуя психологические механизмы и условия развития воспитательной компетентности, автор в качестве смыслообразующих в ее психологической структуре выделяет такие компоненты, как мотивационно-ценностный, интеллектуальный, коммуникативный, компонент социальной перцепции, творческий и духовно-нравственный [Там же]. Их анализ привел нас к выводу, что для развития компетентности в воспитательной деятельности в инклюзивной школе наиболее значимыми могут быть

мотивационно-ценностный и компонент социальной перцепции, характеризующийся умением видеть и понимать эмоциональное состояние каждого ребенка. На основе теоретического анализа ряда исследований, в том числе работы Г.В. Сорокоумовой, нами уточнено определение воспитательной компетентности в условиях инклюзии как способности сопровождать процесс духовно-нравственного становления и развития смыслопоисковой сферы личности в соответствии с нравственно ориентированными ценностно-целевыми установками общества.

Чтобы определить уровень подготовки будущих педагогов к воспитанию в инклюзивной школе, мы провели диагностическое исследование, где выявлено только представление будущего педагога о сути инклюзивного воспитания и его возможностях. Для этого был разработан опросник из десяти вопросов, которые были размещены на гугл-диске для удобства при проведении диагностической процедуры. Диагностическое исследование проводилось среди студентов педагогических профилей обучения Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В опросе участвовало 476 будущих педагогов, обучающихся:

- в Институте иностранных языков;
- Институте международного образования;
- Институте русского языка и словесности;
- Институте технологии, экономики и сервиса;
- Институте художественного образования;
- Институте естественнонаучного образования, физической культуры и безопасности жизнедеятельности;
- на факультете дошкольного и начального образования,
- факультете исторического и правового образования.

Среди них 99,2% – обучающиеся по программе бакалавриата, остальные – по программе магистратуры.

На первый вопрос «Можно ли, на ваш взгляд, рассматривать инклюзию как новый стиль отношений между людьми, который направлен на изменение восприятия других людей с точки зрения их полезности для общества на точку зрения их уникальности?» 76,5% опрошенных выбрали ответ «да», 18% – «не знаю», и только чуть более 5% остановились на варианте «нет».

На вопрос «Имеет ли инклюзивная школа дополнительный ресурс для нравственного

воспитания обучающихся?» чуть более 73% справедливо ответили утвердительно, не имеют четкой позиции по этому вопросу около 21% опрошенных, отрицают же подобный ресурс 6% респондентов.

На вопрос «Какие чувства, эмоции будут развиваться у воспитанников в условиях инклюзивной школы прежде всего?» было предложено три варианта ответов:

- а) обида, горечь, подавленность;
- б) взаимоуважение, взаимопонимание, сочувствие, сопереживание;
- в) в зависимости от воспитательной компетентности педагогов школы.

53% будущих педагогов с уверенностью выбрали ответ «в зависимости от воспитательной компетентности педагогов школы», что говорит об их понимании значимости качества собственной подготовки к воспитательной деятельности. Только 1,7% опрошенных предполагают, что в инклюзивной школе часть воспитанников может испытывать обиду, горечь, подавленность. При этом более 45% студентов ожидают развития взаимоуважения, взаимопонимания, сочувствия, сопереживания.

На четвертый вопрос «Можно ли утверждать, что нравственное воспитание *естественным* путем вплетается в саму идею инклюзивного образования?» 65% студентов дали утвердительный ответ, почти четверть опрошенных не знают, так ли это, и 10% отрицают это утверждение. Возможно, последние тоже правы, отмечая тот факт, что в практике образования благая идея может быть искажена.

На вопрос «Действительно ли, на ваш взгляд, технологии воспитания в инклюзивной школе обогащаются возможностью ребенка действовать нестандартно, накапливать новые способы социального взаимодействия и социальных отношений?» более 78% респондентов ответили «да», около 6% – «нет», часть же (16%) затрудняются в однозначном ответе.

На вопрос «Возможно ли считать следующие социально-педагогические технологии в воспитании в инклюзивной школе приоритетными: включение учащихся в ситуации выбора, обучение принципам партнерства, формирование навыков командного взаимодействия?» 81% опрошенных дал утвердительный ответ.

Седьмой вопрос «Выберите из предлагаемого перечня то, что относится к главным воспитательным ресурсам инклюзивного образования?» предполагал следующие варианты ответа:

а) возможность проводить спортивные соревнования в школе;

б) возможность помогать и заботиться о Другом человеке, нуждающемся в этом;

в) необходимость познания широты окружающей действительности».

Анализ ответов показал, что будущие педагоги адекватно понимают, в чем состоит главный воспитательный ресурс инклюзивного образования: 97,5% будущих педагогов выбрали ответы «возможность помогать и заботиться о Другом человеке, нуждающемся в этом» и «необходимость познания широты окружающей действительности».

Весьма значима для организаторов педагогического образования информация о мотивации к работе в инклюзивной школе. На вопрос «Есть ли у вас интерес к воспитательной работе в инклюзивной школе, где находятся совместно школьники с нормой в развитии и с ОВЗ?» 51% будущих студентов недефектологического профиля подготовки ответили «пока не знаю», 26% – «да», категорически «нет» – 21%.

На вопрос же «Какова роль инклюзивного образования в целом?» 92% респондентов выбрали ответ, что назначение инклюзивного образования состоит «в поиске потенциала ребенка, несмотря на ограничения или специфику его жизнедеятельности». При этом около 5% студентов выбрали ответ «поиск менее затратных в финансовом плане способов организации образования».

Предложение дать свое определение тому, что понимается под «воспитанием в инклюзивной школе» вызвало затруднения: одни ответили, что «не знают», другие, что «не задумывались», третьи нашли ответы в Интернете, поскольку эти трактовки, как мы видим в ходе анализа, совпадают с широко известными определениями из государственных документов, например: «целенаправленная социализация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивной среды на основе принципов гуманистического воспитания, характеризующаяся вариативностью содержания за счет использования ценностной и социокультурной парадигмы воспитания». Часто фигурировали слова «равенство» и «равноправие», «социализация», «гуманность», «толерантность». Иногда в определениях звучит слово «помощь»: в данном случае это весьма значимое слово, т. к. любое воспитание является помощью ребенку в строительстве его личности.

Примером проявления самостоятельности педагогического мышления будущих педагогов можно считать следующие ответы на последний из вопросов «Воспитание в инклюзивной школе – это»:

- «возможность дать всем детям познать не всегда радостную действительность, научиться помогать друг другу, дать возможности всем ученикам, какие бы они ни были, проявить свои таланты и умения»;

- «это процесс воспитания, подразумевающий объединение детей вне зависимости от их физических и умственных способностей».

Неверной же точкой зрения является такая трактовка воспитания в инклюзивной школе, как «воспитание детей с ограниченными возможностями с использованием специальных методов для успешного освоения учебной программы», поскольку в ней значительно сужены функции воспитания как социального явления. Методологически неверно также трактовать воспитание через обучение: в ответе студентов читаем, что воспитание в инклюзивной школе есть «совместное обучение обычных детей и детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе и других учреждениях, которое предусматривает организацию учебного процесса таким образом, чтобы могли удовлетворяться потребности любых детей, в том числе и особенных».

Сформировавшаяся у нас на основе проведенного исследования картина также подтверждает факт актуальности процесса формирования компетентности будущего педагога в воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования школьников.

Психологи, в частности Л.М. Митина, констатируют факт, что ныне понятие и критерии профессионализма трансформируются, а маргинальное профессиональное сознание, характеризующееся расхождением понятий «профессионал» и «должность», становится социальной нормой. Исследователям и организаторам педагогического образования необходимо опираться на концепцию профессионального развития личности, в которой выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: модель профессионального развития личности и модель адаптивного функционирования. Эти модели отличаются уровнем развития компетентности, в том числе и воспитательной. Педагог, принявший вторую стратегию, становится на «путь разрушения, утраты своего креативного потенциала и жизненных смыслов» [4, с. 32–33]. Наш

эмпирический опыт подтверждает также тот факт, что «адаптивно функционирующий педагог» не выражает ни интереса, ни потребности к воспитательной деятельности в условиях инклюзии, когда особенно требуется высокий уровень профессионально-педагогической рефлексии.

Далее нами описаны своеобразные педагогические «пробы» студентов в разработке разнообразных «воспитательных проектов» с учетом ситуации инклюзии в рамках изучения модулей и дисциплин, касающихся воспитательной проблематики, педагогической практики, научно-исследовательской работы (написания статей, подготовки материалов для участия в конкурсах различного уровня для освоения исследуемой компетентности).

А. Разработка и защита студентами вариативного модуля программы воспитания в общеобразовательной школе «Уроки пандемии: совместная деятельность педагогов и нормотипичных и особенных школьников в виртуальной среде».

Б. Разработка и реализация студентами при изучении дисциплин, связанных с воспитанием, а также в ходе инклюзивной педагогической практики воспитательного проекта «Мультипликационный фильм как средство воспитания духовно-нравственных качеств и личностных свойств школьника».

В. Написание эссе «Воспитательный потенциал участия юношества с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивной театральной студии» (после просмотра спектакля, встречи с руководителем, самими артистами инклюзивного театра «Теплые артисты» (г. Волгоград)).

Таким образом, мы предлагаем следующие рекомендации по эффективному формированию инклюзивной воспитательной компетентности у будущих педагогов по укрупненной группе специальностей и направлений 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

1. Вузovскому преподавателю при разработке содержания обучения педагогическим дисциплинам в качестве приоритета иметь перечень знаний, умений, трудовых действий, связанных с учетом особенностей детей с ОВЗ и инвалидностью, которые могут присутствовать в школьном классе.

2. Ввести в содержание педагогического образования информацию об общем и различном в воспитании детей в норме и с ОВЗ. Содержанием его также может быть описание преимуществ и возможных затруднений педагогов в воспитании в условиях инклюзии.

3. Проводить психологические тренинги: коммуникативный; развития уверенности в себе, креативности, сензитивности; тренинг эффективного общения с детьми и тренинг воспитания на основе здравого смысла, разработанные психологами [5, с. 25].

4. Осуществлять подготовку к воспитательной деятельности на основе деятельностного подхода в образовании. Реализовывать в педвузах РФ Программу воспитания студенчества, в состав которой входит вариативный модуль «Социально-педагогическое взаимодействие студенчества с лицами с инвалидностью и ОВЗ (в условиях инклюзии)» или подобные ему.

Список литературы

1. Гамаюнова А.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к осуществлению воспитания в условиях инклюзивного образования: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 дек. 2017 г., г. Саранск / редкол.: Н.В. Рябова (отв. ред.) [и др.]; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2017. С. 321–326.

2. Карпунина О.И. Инклюзивное образование: опыт решения проблемы подготовки педагогических кадров: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 дек. 2017 г., г. Саранск / редкол.: Н.В. Рябова (отв. ред.) [и др.]; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2017. С. 464–469.

3. Лаврентьева З.И. Воспитательные ресурсы инклюзивного образования // Народное образование. 2019. № 2. С. 203–207.

4. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие, смыслообразование, преемственность поколений: препятствия и ошибки воспитания [Электронный ресурс] // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электрон. сб. материалов XXV Междунар. симпозиума / отв. ред.: Г.А. Вайзер, Т.А. Попова, Н.В. Кисельникова. М., 2020. С. 30–34. URL: https://www.pirao.ru/upload/iblock/845/Sbornik-25-simpoziuma-dlya-sai_ta-.pdf (дата обращения: 25.11.2021).

5. Сорокоумова Г.Б. Методы развития воспитательной компетентности студентов-будущих педагогов // Гуманизация образования. 2019. № 4. С. 22–29.

* * *

1. Gamayunova A.N. Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k osushchestvleniyu vospitaniya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Integraciya nauki i obrazovaniya v XXI veke: psihologiya, pedagogika,

defektologiya», 1 dek. 2017 g., g. Saransk / redkol.: N.V. Ryabova (otv. red.) [i dr.]; Mordov. gos. ped. in-t. Saransk, 2017. S. 321–326.

2. Karpunina O.I. Inklyuzivnoe obrazovanie: opyt resheniya problemy podgotovki pedagogicheskikh kadrov: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Integraciya nauki i obrazovaniya v XXI veke: psihologiya, pedagogika, defektologiya», 1 dek. 2017 g., g. Saransk / redkol.: N.V. Ryabova (otv. red.) [i dr.]; Mordov. gos. ped. in-t. Saransk, 2017. S. 464–469.

3. Lavrent'eva Z.I. Vospitatel'nye resursy inklyuzivnogo obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2019. № 2. S. 203–207.

4. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitiye, smysloobrazovanie, preemstvennost' pokolenij: prep'yatstviya i oshibki vospitaniya [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme: elektron. sb. materialov XXV Mezhdunar. simpoziuma / otv. red.: G.A. Vajzer, T.A. Popova, N.V. Kisel'nikova. M., 2020. S. 30–34. URL: https://www.pirao.ru/upload/iblock/845/Sbornik-25-simpoziuma-dlya-sai_ta-.pdf (data obrashcheniya: 25.11.2021).

5. Sorokoumova G.B. Metody razvitiya vospitatel'noj kompetentnosti studentov-budushchih pedagogov // Gumanizaciya obrazovaniya. 2019. № 4. S. 22–29.

Development of the competence of future teachers in educational activities in the context of inclusive education of schoolchildren

The article deals with the specification of the educational competence in the context of inclusion and the reasons of the significance of its development of future teachers. There are presented the results of the diagnostic study conducted on the basis of the pedagogical university directed to the revealing of the representations of the student about the essence of the inclusive education and its resources. There are described the pedagogical “tests” of the students aimed at the development of the “educational projects” considering the situations of inclusion

Key words: *teacher, educational competence, educational activities, inclusive education, schoolchildren.*

(Статья поступила в редакцию 02.11.2021)

Ж.И. ОБОДОВА
(Волгоград)

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Обосновывается процесс воспитания в условиях цифровой образовательной среды. Рассматриваются средства и методы цифрового воспитания, поднята проблема угрозы нерационального использования Интернета детьми, уточнены новые компетенции учителей, дающие право говорить о возможностях, преимуществах и перспективах интенсификации воспитательной деятельности в образовании. Проанализированы понятия «воспитание», «трансверсальные компетенции», «кибербуллинг».

Ключевые слова: *воспитание, воспитательный процесс, цифровизация, трансверсальные компетенции, цифровая компетенция, коммуникативная компетенция, цифровая образовательная среда, цифровые ресурсы, кибербуллинг.*

Общеизвестно, что с начала истории возникновения разумной формы бытия человека процессу воспитания принадлежит доминирующее значение в формировании и развитии личности. Представляя собой социально значимый феномен в педагогической науке и неотъемлемую часть процесса обучения, оно проходит через весь путь становления самости ребенка, а затем и взрослого индивида. Согласно целям процесса образовательного воспитания, необходимо обогащать духовно-нравственные и моральные ценности, прививать культуру общения и развивать личностно-индивидуальные качества субъекта [21], что в современном мире стало трудноразрешимой задачей, поскольку в настоящем обществе произошли изменения в системе ценностей, идеалах, морально-этических представлениях и смыслах [20]. Повсеместное внедрение цифровых технологий в условия существования, обучения и работы человека является одной из причин изменения культурно-этических и идеологических понятий жизни субъекта.

Очевидно, что в педагогической науке возникает необходимость в поиске новых условий, методов и средств воспитания в соответствии с реалиями данного времени [14; 18]. Так,

тенденции современного мира возлагают на педагогическое сообщество новые задачи по реализации воспитательного процесса в условиях сетевого взаимодействия. Недостаток коммуникации субъектов цифровизации образования в настоящее время особенно актуализировал тему воспитания.

О важности воспитательной деятельности говорится в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Целью стратегии является определение приоритетов государственной политики в области воспитания и социализации детей [21]. Воспитание человека высоконравственного, духовно развитого, компетентного, здорового, устремленного в перспективное будущее страны в информационном обществе, является одной из основных задач в структуре образовательных организаций России.

Кроме того, в интересах интенсификации воспитательной работы в системе образования президент Российской Федерации 31 июля 2020 г. подписал внесение изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Основу изменений составляет воспитательная деятельность в образовании. В законе трактуется объемное изложение понятия «воспитание», включающее в себя духовно-нравственные ценности, этику поведения, социализацию, патриотизм, гражданственность, этническую и экологическую культуру [16]. Воспитательная деятельность, с точки зрения президента, должна являться неотъемлемой частью образовательной программы.

Первостепенное значение воспитанию в научных трудах уделяли такие ученые, как Дж. Локк, М.В. Ломоносов, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и т. д.

В словаре Д.И. Ушакова понятие «воспитание» трактуется как «систематическое воздействие на развитие ребенка» [24]. Это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [25, с. 21]. Духовный, истинный мир человека является важным и актуальным в процессе воспитания. Еще К.Д. Ушинский писал: «Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет так же своих законов,

как и предмет медицины, тело?» [26, с. 21]. Ученый акцентировал внимание на духовно-нравственном аспекте в профессиональной деятельности преподавателя.

Подобное мнение мы находим у О.С. Газмана [5], который в основу воспитания ставит нравственность. Верным, по мнению ученого, является то, что человек выбирает свое поведение, руководствуясь нравственными характеристиками. Важные отличительные черты личности формируются «глядя на других», под влиянием общественных ценностей». О.С. Газман, будучи приверженцем гуманного воспитания, выделял саму деятельность как содержащую в себе функцию воспитывающую. «Но научить нравственности нельзя, – писал автор, – ее можно приобрести лишь на эмпирическом уровне, в результате познания эмпатии» [Там же, с. 36].

Идею формирования ценностей субъекта посредством опыта поддерживал А.С. Макаренко, уделяя большое значение коллективному воспитанию, в котором личный эгоцентризм заменяется общими интересами, идеями, деятельностью. Коллектив, согласно пониманию педагога, должен стать средой для воспитания [15], т. к. окружение имеет значимое влияние на волевое развитие человека, его решительные и смелые действия, самооценку, чувство ответственности, чувство долга перед коллективом, целеустремленности [Там же]. Подобный подход к воспитательному процессу посредством социализации как условия воспитания, рассматриваемый в педагогических системах прошлых столетий [15; 26], получил свое признание и остается актуальным в настоящее время [4; 5; 11; 19; 20].

Н.К. Сергеев рассматривает формирование личности «...через самостоятельное осмысление того, как она живет, через рефлексию своей жизненной ситуации, преобразование ее, преодоление коллизий детства, отрочества, юности, обретение веры в свои силы и умения сотрудничать». По мнению ученого, при реализации педагогического процесса «учитель формирует у ребенка опыт быть личностью, создает среду, в которой именно нравственные ценности, ориентация на благо другого обретают для ребенка личностный смысл» [19, с. 32–33]. Компетентный педагог организывает воспитывающую среду для социализации обучающегося с целью развития необходимых личностных качеств. Воспитательный потенциал среды выступает в качестве основополагающего условия развития личности. Функци-

ей среды является формирование личностных качеств человека в проекте становления индивидуальности [19, с. 32–33].

Анализируя процесс воспитания в профессионально-педагогической деятельности, Н.М. Борытко справедливо отмечает, что при организации эмоционального общения индивид познает прежде всего себя, свои ценности. При этом появляется ощущение причастности к обществу, ответственность за общее дело, повышается роль в команде, формируется здоровая самооценка [4, с. 10].

Таким образом, теоретический анализ понятия позволяет нам сделать вывод о развитии личности как об одном из продуктов социального воздействия на индивида, с обратной связью, осуществляемого, прежде всего, в результате общения, совместного акта деятельности, сотрудничества, т. е. коммуникации и взаимообусловленных действий участников интеракции.

В XXI в. коммуникация касательно своего вида всецело трансформировалась в цифровое пространство, обеспечивая потребителя удобным и быстрым способом контакта [3], в том числе в воспитательной и учебной деятельности. Техническое оборудование, сверхскоростной Интернет и потенциал современных цифровых образовательных и информационных ресурсов [21; 22] позволяют педагогам выстраивать стратегии и индивидуальные программы в интересах эффективной реализации процессов воспитания, формирования и развития личности. Таким образом, вышеизложенный текст позволяет нам актуализировать следующие вопросы.

- Какие средства и технологии необходимо применять в профессиональной работе педагогу с целью интенсификации воспитательной функции образовательного процесса в цифровой среде?

- Какие компетенции следует формировать у будущих педагогов для эффективного результата работы в их воспитательной деятельности в условиях цифровой образовательной среды?

Анализ материалов, раскрывающий тему первого вопроса, дает нам понять, что исследования методов и технологий воспитания в условиях цифровой образовательной среды (далее ЦОС) особенно актуальны на сегодняшний день [3; 6; 8; 11; 18; 22]. Реальность современного существования в тотальной цифровизации побуждает педагогов к постижению новых смыслов, знаний, методов и средств фор-

мирования личности человека. Интерес общественного сознания обращен к изучению влияния цифровых технологий на личность ребенка, его здоровье, психологию и развитие [3; 6]. Рождение детей в век цифровых технологий обуславливает цифровое мышление субъекта [18].

Цифровые дети – индивидуалисты, интроверты, потребители – нетерпеливы, менее амбициозны, чем их предшественники, эгоцентричны, не привычны к долгому системному труду и анализу. Им присущи характеристики многозадачности, прагматичности, фрагментарности. Восприятие виртуального пространства как неотъемлемой части бытия стало стандартом существования детей, все больше отдаляющихся от традиционных взглядов поколений и ценностей [17; 20].

Отправная точка процесса воспитания ребенка берет начало в его семье, затем в роль воспитателей включается педагогический состав. Именно педагоги выступают в новых амплуа в образовательной практике: наставника, фасилитатора, путешественника, консультанта, тьютера, модератора и психолога, способного направить ребенка на правильный путь его развития, обеспечить педагогическое сопровождение, раскрыть его творческий потенциал, предложить новый способ обучения, создать условия для эффективного взаимодействия в процессе обучения и воспитания ребенка [20].

Таким образом, высокие технологии трансформировали мировоззрение социума, обусловили его мобильность и стремление к интеллектуально-цифровой независимости, а также повысили возможности квалифицированных педагогов в интенсификации воспитательной деятельности, при условии использования в работе следующих инновационных технологий и средств:

- создание условий для безопасного использования интернет-пространства (формирование цифровой грамотности учащихся, цифровая гигиена, психологическая помощь, профилактическая беседа, анкетирование, взаимодействие с родителями);

- использование цифровых ресурсов с помощью искусственного интеллекта [12], таких как дополненная реальность (например: приложение Metaverse и платформа Google Arts & Culture) [1; 7; 12], виртуальная реальность, интернет-вещи (цифровые лаборатории, чат-боты, учебные модули, 3D-моделирование [22], робототехника, блокчейны) [12],

цифровой двойник (анализ поведения ученика) [27];

– разработка и подбор воспитывающего цифрового контента (например, автобиографические, исторические фильмы; мероприятия; чаты об искусстве, музыке; блог учителя с рассказами и примерами из жизни выдающихся людей и т. д.);

– психолого-педагогическая поддержка в синхронном и асинхронном режимах; создание условий доверительных отношений ребенка к учителю как к значимому взрослому (наставнику) в цифровом пространстве; открытость учителя для коммуникации с позиции доверия, сопереживания, поддержки как в групповом, так и в индивидуальном цифровом формате; наблюдение поведения и психоэмоционального состояния ребенка при дистанционном обучении, с последующим анализом, для построения стратегии диалога, поддержки и помощи;

– обеспечение социализации ребенка посредством реализации цифрового взаимодействия и сотрудничества учеников и учителей [1] (например: активизация и координация общения в социальных сетях и медиа: «ВКонтакте», Instagram, TikTok, YouTube, использование соответствующих тематике хештегов; геймификация, интерактивные [3] и виртуальные технологии [22]);

– развитие социокультурных навыков посредством цифровых возможностей (онлайн-посещение музеев, экскурсий (URL: <https://www.geosam.ru>, Google Arts & Culture), спектаклей (URL: <https://www.culture.ru/live/theaters/performances>);

– своевременное обновление информационного обеспечения на общепользовательских, классных или групповых сайтах, электронных стендах о планировании школьных мероприятий, жизнедеятельности учебного заведения, полезные учебные ссылки и т. д.;

– организация индивидуальной цифровой образовательной траектории для учащегося с ориентированием на эмоционально-психологические особенности, личные характеристики и накопленный когнитивно-деятельностный опыт индивида (например, с помощью искусственного интеллекта) [12; 17].

Таким образом, результатом использования приведенных выше методов и средств обучения в области цифровых технологий компетентными преподавателями станет интенсификация процесса учебно-воспитательной работы.

Как видим, ЦОС вносит новизну и вариативность в учебно-воспитательный процесс, предоставляя преимущества создания комфортных условий для обучения. Ценность информационно-технических ресурсов и интернет-соединения заключаются в удобстве использования электронных материалов, их мгновенного скачивания, гиперссылок, качественного контента, большого объема информации, электронных документов, создания новых проектов, возможности активной коммуникации в независимости от геолокации электронного устройства пользователя. Кроме того, ЦОС позволяет детям с ограниченными возможностями стать полноценными участниками образовательного процесса.

Вместе с тем, несмотря на все достоинства использования цифровизации в воспитательной деятельности, неграмотное использование Интернета таит в себе большую угрозу. Например, асоциально такое явление, как кибербуллинг, что означает психологическое насилие с помощью цифровых коммуникаций (оскорбления, угрозы, передача третьим лицам компрометирующей информации), продолжающееся длительное время, как правило, анонимными агрессорами [9].

По данным исследования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» «Мониторинг экономики образования» в России за 2020–2021 гг. [10], 36% учителей не обнаруживают проблемы кибербуллинга, 35% предположили возможность решения этой проблемы не полностью, 26% поделились, что их учебное заведение преодолело эту проблему, и лишь 2% заявили о невозможности решения этой задачи. На основе данного опроса, в котором принимало участие 8 500 учителей [Там же] из российских федеральных округов, можно предположить, что большой процент педагогического состава недостаточно компетентен в вопросе безопасности интер-нет-пространства, что может привести к печальным последствиям.

Тем временем за третий квартал 2021 г. в России количество инцидентов интернет-травли детей возросло более чем на 30%, по сравнению с показателями буллинга второго квартала этого же года. Об этом свидетельствуют данные мониторинга центра «Безопасность 2.0» Российского фонда мира [13]. Получили также распространение такие нетипичные для здорового общества явления, как «группы смерти» в социальных сетях и суицидальное поведение [14].

По мнению психотерапевтов, одним из способов решения данных проблем будет построение доверительных отношений родителей и учителей с ребенком, эмоциональная поддержка взрослых и предоставление своевременной информации об опасных явлениях [9]. Но главная опасность состоит в том, что родители и большой процент учителей не замечают кибербуллинг и другие психически не стабильные процессы, происходящие с детьми [Там же]. Появляется потребность информирования взрослых о мерах безопасного поведения ребенка в виртуальном мире.

Следующая, не менее серьезная, угроза, поджидающая детей в Интернете, – вовлечение в социальные сообщества, которые пропагандируют ксенофобию, экстремизм, терроризм. Данная проблема требует просвещения и контроля со стороны взрослых по использованию и потреблению неликвидного контента детьми [14].

Третья, известная большинству взрослым проблема, – это зависимое от игр и Интернета в целом поведение. По данным исследований поисковых запросов детей во всем мире, собранных в период с ноября 2020 г. по апрель 2021 г., школьники крайне непродолжительное время используют Интернет в образовательных целях, предпочитая видеогames, мобильные социальные видеоплатформы, социальные сети, интернет-магазины и развлекательные сайты, тем самым усугубляя свои личностные характеристики [8].

Подобный подход нерационального использования Интернета ведет к психическим расстройствам и физическим отклонениям, анорексии, нарушению опорно-двигательного аппарата, цифровой интоксикации, цифровому аутизму, цифровому слабоумию и т. д. Чрезмерно много информации, выбор примитивного контента, формирующий ментальную сферу человека, действует отрицательно на работу нейронной сети мозга. На смену понятийному мышлению приходит образное, таящее в себе отсутствие логики, аналитики и инволюции социального взаимодействия [6; 14]. В такой ситуации, как следует из анализа проблем опасного использования Интернета детьми, важно понимание последствий разрушительной силы для эмоционально-волевого, духовно-нравственного, а также ментального сознания подростков [Там же].

Таким образом, вопрос безопасности определяет необходимость решения задач просвещения молодежи. Практическое решение про-

блемы будет обосновано формированием у подростков критического отношения к информации, построением доверительной коммуникации, с акцентом на воспитательную функцию в цифровой среде, между детьми, учителями и родителями, не забывая о важности повышения квалификации в сфере цифровизации, поскольку технологии подвержены инновациям.

Отвечая на второй вопрос, заданный нами ранее, необходимо напомнить, что, учитывая быстрый рост цифровизации, образовательные технологии будут ежегодно обогащаться новыми техническими возможностями, которые вызовут спрос трансверсальных компетенций будущих учителей [11]. Новые трансверсальные компетенции предполагают обладание универсальными навыками и умениями, способствующими адаптации к стремительно меняющимся технологиям и условиям работы, а также преодолению задач любой сложности [2; 28].

Переход от индустриального к интегральному образованию, где в основу компетенций специалиста входят навыки из разных специальных областей – психологии, социологии, информатики и т. д. [Там же], обуславливает цель высшего педагогического образования – его ориентацию на формирование навыков и умений решать сложные человекоцентрированные задачи, в том числе воспитательные, такие как:

– формирование *экзистенциальных качеств личности* (целеустремленность, саморефлексия, осознанность, саморазвитие, т. е. универсальные навыки, применяемые в течение жизни);

– *надпрофессиональные навыки* (системное и творческое мышление, лидерские навыки, владение иностранным языком, умение адаптироваться к изменившимся ситуациям и техническим инновациям).

Ориентацию на новые компетенции будущего мы находим в «Атласе новых профессий 3.0» [2], в котором расставлен акцент на следующих новых умениях и навыках:

- умение организовать совместную деятельность коллектива, эффективную работу с людьми;
- умение мыслить алгоритмически, системно, проявляя свои креативные способности;
- умение развивать навык экологически ответственного поведения, экологического мышления;

- умение междисциплинарного общения, позволяющее сотрудничать субъектам из самых разных областей знаний;

- умение коммуницировать, быть «человекоцентрированным», удовлетворять потребность человеческого контакта;

- умение работать с роботизированной техникой и системой искусственного интеллекта для решения нужных задач [2].

Существующие жесткие навыки, или *hard skills* (например, физика, программирование), и мягкие навыки, или *soft skills* (например, инициативность, коммуникабельность и т. д.), в настоящее время дополняются новыми востребованными ключевыми компетенциями, такими как:

- эмоциональная грамотность (умение анализировать и контролировать эмоции, эмпатия, сочувствие будут хорошим подспорьем во взаимодействии с другими);

- цифровая грамотность (умение работать в цифровой среде, в частности AR и VR, как основные профессиональные требования);

- творческая креативность (умение мыслить не «как все», способность продуцировать идеи, а также обладать мотивационными навыками);

- способность к самообучению (уметь самостоятельно осваивать новые навыки, стремиться к самореализации) [1; 3; 7; 14; 18; 28].

Взгляд на анализ трансверсальных компетенций дает нам возможность понять, что сегодня важно развивать навыки цифровой компетенции, коммуникации, умения жить и работать в команде.

Однако, как показывает практика [8; 14; 17], при дистанционном образовании взаимодействие с учениками минимизировалось. А значит, можно предположить, что формирование личности ребенка и воспитательные функции отстают от обучения в настоящее время.

Очевидно, что образованный человек с низким уровнем воспитания не может интегрироваться с обществом. Еще К.Д. Ушинский писал в 1857 г.: «...К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это ученье не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ?» [26, с. 23].

Таким образом, исходя из анализа необходимых в современном мире педагогических способностей, сделаем вывод о том, что владение цифровой коммуникацией является одной

из главных составляющей компетенций учителей для развития личности ребенка цифровой эпохи и перечислим следующие навыки и умения новых компетенций, необходимых для формирования их у будущих учителей:

- уметь вовлекать аудиторию в учебный процесс, передавать эмоции через экран, удерживать интерес слушателей, быть оратором, обладать харизмой спикера;

- уметь организовывать цифровое взаимодействие учащихся между собой (воспитательное значение общения заключается в том, что оно является обязательным условием формирования интеллекта человека, эмоциональной сферы, его образа жизни, мировоззрения и т. д.) [1; 7; 12; 23];

- уметь строить позитивную обратную связь с субъектами цифрового образования (ученику важны отзывчивость педагога и других учащихся, чувство сопричастности к коллективу);

- уметь оказывать онлайн-поддержку обучающимся (значимый стимул к мотивации общения);

- уметь создавать благоприятные условия для диалога, получения и передачи информации с учениками в ЦОС (применение чатов, форумов, групп и бесед в социальных сетях, электронной почты, мессенджеров и т. д.) [1; 2; 11; 19; 27];

- уметь организовывать формирующее оценивание участников образовательного процесса и совместную работу с оценивающим материалом в цифровой среде с целью коррективы учебно-воспитательной деятельности [23].

Подводя итог поиску новых компетенций педагога, касающихся воспитательной деятельности, с целью формирования их у будущих учителей, отметим, что вышепредставленные цифровые, коммуникативные компетенции и другие умения не закрывают список необходимых навыков, востребованных в будущем, ввиду их дополнения и трансформации в зависимости от запросов времени и общества. Но основной акцент формирования новых компетенций будущих специалистов в образовании должен быть направлен на развитие успешной работы в области цифровизации, коммуникации и ориентирования на субъектную составляющую участников образовательного процесса.

Таким образом, интенсификация воспитательной деятельности в цифровой образовательной среде возможна при полноценном и

грамотном использовании новейших цифровых ресурсов в профессиональной деятельности учителя, а также через формирование новых трансверсальных и цифровых компетенций будущих учителей.

Задача по обучению педагогов к работе в цифровой среде представляется сегодня основополагающей в системе российского образования. Ее решение обеспечит воспитательный потенциал школ, а также позволит пополнить педагогический состав квалифицированными «цифровыми педагогами».

Список литературы

1. Авраменко А.П., Матвеева О.Ю. Развитие коммуникативных стратегий интеракции с использованием приложений дополненной реальности // Высшее образование сегодня. 2021. № 2. С. 17–21.
2. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М., 2021.
3. Богуславская В.В., Богуславский И.В. Язык как средство общения в эпоху глобальной цифровизации [Электронный ресурс] // RELGA. 2020. № 4(372). URL: <http://www.relga.ru/Environment/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main> (дата обращения: 23.09.2021).
4. Боротко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учеб.-метод. пособие / науч. ред. Н.К. Сергеев. М., 2005.
5. Газман О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002.
6. Годик Ю.О. Угрозы и риски безопасности детской и подростковой аудитории новых медиа // Медиаскоп. 2011. № 2. С. 6.
7. Десненко С.И., Федотова А.Д. Применение технологии дополненной реальности как условие формирования цифровых навыков студентов как будущих специалистов // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. 2021. Т. 16. № 1. С. 50–58.
8. Дети в интернете 2021 [Электронный ресурс] // SECURELIST by Kaspersky. URL: <https://securelist.ru/children-report-2021/101634/> (дата обращения: 20.09.2021).
9. Интернет-травля [Электронный ресурс] // Википедия: свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет-травля> (дата обращения: 16.11.2021).
10. Киселева А. 60% учителей не видят проблем с буллингом в школах [Электронный ресурс] // Ведомости. 2021. 12 нояб. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2021/11/11/895536-60-uchitelei> (дата обращения: 16.11.2021).
11. Кондаков А.М. Лекция «Цифровое образование: матрица возможностей» [Электронный ресурс] // Канал МПГУ. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QNw3SubDBCY> (дата обращения: 20.09.2021).

com/watch?v=QNw3SubDBCY (дата обращения: 20.09.2021).

12. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. 2021. № 2. С. 98–113.

13. Костенко Я. В России число случаев интернет-травли детей выросло на 30% за третий квартал 2021 года [Электронный ресурс] // Газета.RU. 2021. 11 нояб. URL: <https://www.gazeta.ru/social/2021/11/11/14192821.shtml?updated> (дата обращения: 16.11.2021).

14. Курпатов А. Трансформация человека в цифровую эпоху: доклад в Совете Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=i9BOYVE46Nw&feature=related> (дата обращения: 20.11.2021).

15. Макаренко А.С. Сочинения. М., 2011. Т. 5.

16. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся [Электронный ресурс]: федер. закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ (последняя ред.): принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 22 июля 2020 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 24 июля 2020 г. // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (дата обращения: 10.09.2021).

17. Овинова Л.Н., Шрайбер Е.Г. SWOT-анализ процесса воспитания в цифровой образовательной среде вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 4. С. 700–707.

18. Орлов А.А. Ценности и смыслы современного отечественного педагогического образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2020. № 1. С. 3–20.

19. Педагогическая наука и образование: история, модернизация, тенденции развития / В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, Е.И. Сахарчук [и др.]. Волгоград, 2016.

20. Психологические особенности поколения Z [Электронный ресурс]. URL: http://mansauroki.blogspot.com/2016/04/z_12.html (дата обращения: 20.09.2021).

21. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 18.09.2021).

22. Сергеев А.Н. Использование технологий трехмерной печати: новые возможности проектной деятельности учащихся // Вестн. Тул. гос. ун-та. Сер.: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2019. № 1(18). С. 173–175.

23. Сергеев А.Н. Реализация уровневой системы доступа в сообществе педагогов и обучающихся

ся к учебным ресурсам цифровой образовательной среды // Электронная информационно-образовательная среда: современные проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Нижний Тагил, 26 нояб. 2020 г. Н. Тагил, 2021. С. 243–247.

24. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940.

25. Тютюкова И.А. Педагогический тезаурус: учеб. справ. пособие. М., 2016.

26. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Его же. Собрание сочинений: в 11 т. М. – Л., 1948. Т. 2. С. 15–42.

27. Voas J, Mell P., Piroumian V. Considerations for Digital Twin Technology and Emerging Standards. NISTIR 8356 (Draft). Gaithersburg, MD: NIST, April 16, 2021, Comments Due: June 16, 2021 [Electronic resource]. URL: <https://csrc.nist.gov/publications/detail/nistir/8356/draft> (дата обращения: 18.11.2020).

28. Proposal for a council recommendation on Key Competences for LifeLong Learning [Electronic resource]. URL: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf> (дата обращения: 20.11.2021).

* * *

1. Avramenko A.P., Matveeva O.Yu. Razvitie kommunikativnyh strategij interakcii s ispol'zovaniem prilozhenij dopolnennoj real'nosti // Vyshee obrazovanie segodnya. 2021. № 2. S. 17–21.

2. Atlas novyh professij 3.0. / pod red. D. Varlamovoj, D. Sudakova. M., 2021.

3. Boguslavskaya V.V., Boguslavskij I.V. Yazyk kak sredstvo obshcheniya v epohu global'noj cifrovizacii [Elektronnyj resurs] // RELGA. 2020. № 4(372). URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main> (дата обращения: 23.09.2021).

4. Borytko N.M. Sistema professional'nogo vospitaniya v vuze: ucheb.-metod. posobie / nauch. red. N.K. Sergeev. M., 2005.

5. Gazman O.S. Neklassicheskoe vospitanie. Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. M., 2002.

6. Godik Yu.O. Ugrozy i riski bezopasnosti detskoj i podrostkovoju auditorii novyh media // Media-skop. 2011. № 2. S. 6.

7. Desnenko S.I., Fedotova A.D. Primenenie tekhnologii dopolnennoj real'nosti kak uslovie formirovaniya cifrovih navykov studentov kak budushchih specialistov // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. 2021. T. 16. № 1. S. 50–58.

8. Deti v internete 2021 [Elektronnyj resurs] // SECURELIST by Kaspersky. URL: <https://securelist.ru/children-report-2021/101634/> (дата обращения: 20.09.2021).

9. Internet-travlya [Elektronnyj resurs] // Vikipediya: svobodnaya enciklopediya. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Internet-travlya> (дата обращения: 16.11.2021).

10. Kiseleva A. 60% uchitelej ne vidyat problem s bullingom v shkolah [Elektronnyj resurs] // Vedomosti. 2021. 12 noyab. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2021/11/11/895536-60-uchitelei> (дата обращения: 16.11.2021).

11. Kondakov A.M. Lekciya «Cifrovoe obrazovanie: matrica vozmozhnostej» [Elektronnyj resurs] // Kanal MPGU. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Qnw3SubDBCY> (дата обращения: 20.09.2021).

12. Korovnikova N.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovatel'nom prostranstve: problemy i perspektivy // Social'nye novicii i social'nye nauki. 2021. № 2. S. 98–113.

13. Kostenko Ya. V Rossii chislo sluchaev internet-travli detej vyroslo na 30% za tretij kvartal 2021 goda [Elektronnyj resurs] // Gazeta.RU. 2021. 11 noyab. URL: <https://www.gazeta.ru/social/2021/11/11/14192821.shtml?updated> (дата обращения: 16.11.2021).

14. Kurpatov A. Transformaciya cheloveka v cifrovuyu epohu: doklad v Sovete Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=i9BOYVE46Nw&feature=related> (дата обращения: 20.11.2021).

15. Makarenko A.S. Sochineniya. M., 2011. T. 5.

16. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayushchihsya [Elektronnyj resurs]: feder. zakon ot 31 iyulya 2020 g. № 304-FZ (poslednyaya red.): prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 22 iyulya 2020 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 24 iyulya 2020 g. // Konsul'tant Plyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (дата обращения: 10.09.2021).

17. Ovinova L.N., Shrajber E.G. SWOT-analiz processa vospitaniya v cifrovoj obrazovatel'noj srede vuza // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. T. 6. № 4. S. 700–707.

18. Orlov A.A. Cennosti i smysly sovremennogo otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2020. № 1. S. 3–20.

19. Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie: istoriya, modernizaciya, tendencii razvitiya / V.V. Serikov, N.K. Sergeev, E.I. Saharchuk [i dr.]. Volgograd, 2016.

20. Psihologicheskie osobennosti pokoleniya Z [Elektronnyj resurs]. URL: http://mansa-uroki.blogspot.com/2016/04/z_12.html (дата обращения: 20.09.2021).

21. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. № 996-r «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na pe-

riod do 2025 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashcheniya: 18.09.2021).

22. Sergeev A.N. Ispol'zovanie tekhnologij trekhmernoj pečati: novye vozmozhnosti proektnoj deyatel'nosti uchashchihsya // Vestn. Tul. gos. un-ta. Ser.: Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvennonauchnyh disciplin. 2019. № 1(18). S. 173–175.

23. Sergeev A.N. Realizaciya urovnevoj sistemy dostupa v soobshchestve pedagogov i obuchayushchihsya k uchebnym resursam cifrovoj obrazovatel'noj sredy // Elektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda: sovremennye problemy i perspektivy razvitiya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., Nizhnij Tagil, 26 noyab. 2020 goda. N. Tagil, 2021. S. 243–247.

24. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. D.N. Ushakova. M., 1935–1940.

25. Tyut'kova I.A. Pedagogicheskij tezaurus: ucheb. sprav. posobie. M., 2016.

26. Ushinskij K.D. O pol'ze pedagogicheskoy literatury // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 11 t. M. – L., 1948. T. 2. S. 15–42.



Intensification of educational activities in digital environment

The article deals with the substantiation of the educational process in the context of the digital educational environment. There are considered the means and methods of the digital education, there is discussed the issue of the threatening of the irrational use of the Internet by children, there are specified the new competencies of the teachers allowing to speak about the potential, advantages and prospects of the intensification of the educational activities in education. The author analyzes the concepts of “education”, “transversal competencies” and “cyberbullying”.

Key words: *education, educational process, digitalization, transversal competencies, digital competence, communicative competence, digital educational environment, digital resources, cyberbullying.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2021)

О.А. КОЗЫРЕВА
(Волгоград)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Рассматриваются педагогические условия: условия-предпосылки (кадровые, материально-технические, учебно-методические, информационно-справочные ресурсы вуза), условия-обстановка (сформированная инклюзивная культура вуза, психолого-педагогическое сопровождение будущих педагогов), условия-требования, которые делятся на содержательно-педагогические (программы учебных дисциплин и их содержание) и процессуально-педагогические (активные методы обучения, производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика).



Ключевые слова: *организационно-педагогические условия, профессиональная подготовка, будущие педагоги, инклюзивное образование, педагогический университет.*

Профессиональная готовность будущего педагога – это предпосылка эффективности его деятельности после окончания педагогического университета. Готовность определяет успешное выполнение своих обязанностей, использование знаний, опыта, сохранение самоконтроля и способность перестраиваться в изменяющихся условиях, быстро адаптироваться к новым условиям труда, профессиональное совершенствование, повышение квалификации [8; 15, с. 47; 17; 20; 23]. Сущность готовности специалиста к профессиональной деятельности заключена в развитии личности обучающегося на основе системного подхода с использованием психолого-педагогического, организационно-управленческого и информационно-коммуникативного ресурсов вуза [1, с. 35; 5; 11; 13, с. 6].

Комплекс организационно-педагогических условий обеспечивается целостным восприятием объединенных в нем частей и определяется единством задач, принципов, закономерностей, форм, методов и средств достижения цели формирования готовности буду-

щих педагогов к инклюзии школьников. При этом создание такого единства имеет динамический характер и детерминировано социальным запросом, который определяет содержание профессиональной деятельности [7; 12, с. 3; 15; 18; 20].

Рассмотрение организационно-педагогических условий профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзивному обучению школьников в педагогическом университете начнем с *условий-предпосылок*. Одним из необходимых условий формирования готовности будущих педагогов к инклюзии школьников является кадровое обеспечение процесса.

Подготовка будущих педагогов к инклюзии школьников должна быть обеспечена компетентным ППС, способным к реализации и реализующим следующие функции: образовательную (освоение универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций); развивающую (развитие устойчивого интереса к инклюзии школьников); воспитательную (формирование профессионально важных личностных качеств, социально значимых мотивов и потребностей в профессиональной деятельности в условиях инклюзии); компенсирующую (устранение возможных трудностей, возникших при профессиональной подготовке в вузе); стимулирующую (побуждение к будущей профессиональной деятельности в условиях инклюзии и самостоятельной практической деятельности); актуализирующую (осознание важности и выявление резервов профессионального развития).

Междисциплинарность достигается за счет привлечения к процессу формирования готовности будущих педагогов к инклюзии школьников специалистов в области специальной педагогики, специальной психологии, сурдопедагогики, логопедии, олигофренопедагогики, социологии, социальной педагогики, являющихся не только вузовскими преподавателями, но и практикующими учителями-методистами по русскому языку, математике, истории, естествознанию, ряду других дисциплин по адаптированным образовательным программам для детей с ограниченными возможностями здоровья по различным нозологиям [21, с. 112; 22].

Подготовка будущих педагогов к инклюзии школьников выдвигает новые требования к наличию материально-технической оснащенности образовательной среды вуза. Необходимо создание материальной базы с четкой структурой и режимом ее использования для совершенствования практических

занятий. Материально-техническая оснащенность должна стать составной частью образовательного процесса, т. к. материально-технические средства необходимы для профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников.

Материально-технические условия формирования готовности будущих педагогов к инклюзии школьников обеспечивают реализацию индивидуальных учебных планов студентов, осуществление самостоятельной познавательной деятельности, включение обучающихся в проектную и учебно-исследовательскую деятельность, производственную (технологическую в системе инклюзивного образования) практику.

Учебно-методические условия являются одним из ключевых факторов эффективности и одним из средств достижения качества профессиональной подготовки [24, с. 43; 27]. Учебно-методические условия формирования готовности будущих педагогов к инклюзии школьников состоят в обновлении и пополнении библиотечного фонда вуза учебными пособиями «Инклюзивная образовательная среда для школьников с сенсорными нарушениями (нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата)», «Инклюзивная образовательная среда для школьников с речевыми и интеллектуальными нарушениями (задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью)»; разработке контрольно-измерительных материалов для оценки качества освоения специально разработанных дисциплин «Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Технологии проектирования адаптированного образовательного пространства для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Технологии проектирования индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования».

К информационно-справочным условиям относится информационная образовательная среда вуза. Определим ее как совокупность ресурсов, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия студента, преподавателя и средств информационных и коммуникационных технологий, для формирования познавательной активности обучаемого при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием; а также обеспечивающих осуществление деятельности с

использованием информационного ресурса с помощью интерактивных средств ИКТ. Информационно-образовательную среду вуза мы считаем целесообразным определить как педагогическую систему нового уровня, представляющую собой организованную совокупность ресурсов информационно-технического характера, способствующих формированию готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников [19].

Информационная образовательная среда вуза включает совокупность программно-аппаратных средств и систем, компьютерных информационных (локальных, глобальной) сетей и каналов. Функционирование информационной образовательной среды в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии определяется следующими факторами: информационным взаимодействием всех субъектов образовательного процесса; обеспечением психолого-педагогического воздействия, ориентированного на формирование готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников; формированием системы знаний по отдельным дисциплинам; формированием компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных) [4; 9; 16, с. 40].

К условиям-обстановке мы относим сформированную инклюзивную культуру вуза; психолого-педагогическое сопровождение будущих педагогов. Инклюзивная культура – это уровень развития общества, выражающийся в толерантном и безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса. Инклюзивная культура основана на осмыслении инклюзивного образования как возможности получения высококачественного образования на различных уровнях для лиц, имеющих особые образовательные потребности и ограниченные возможности здоровья [26, с. 217]. Ее можно также определить как культуру, направленную одновременно на успешное достижение целей вуза как образовательной организации и целей инклюзии, т. е. способствующую повышению качества образования и профессиональной подготовки обучающихся и одновременно содействующую успешному решению задач инклюзии [27].

Инклюзивная культура в вузе представляет собой специфическую систему отношений между всеми участниками образовательного процесса (руководством, профессорско-преподавательским составом, обучающимися, партнерами университетского сообщест-

ва), функционирующую на основе принятых всеми ценностей и принципов инклюзивности, способствующих их эффективному взаимодействию для реализации миссии вуза. Инклюзивная культура характеризуется принятием и разделением всеми участниками образовательного процесса инклюзивных ценностей, традиций, идеи сотрудничества, важности каждого обучающегося независимо от особенностей развития и состояния здоровья. Структура инклюзивной культуры образовательной организации включает в себя миссию, ценности и принципы его деятельности.

Являясь ключевой фигурой системы образования, педагог не только способствует формированию инклюзивной культуры обучающихся и родителей, но и сам выступает основным ее носителем, транслятором инклюзивных ценностей, эталоном отношения к обучающимся с ОВЗ. Высокий уровень сформированности инклюзивной культуры вуза обеспечит готовность будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Психолого-педагогическое сопровождение будущих педагогов. Осуществленный анализ научной литературы привел нас к определению сопровождения как системной технологии оказания психолого-педагогической помощи обучающимся, необходимым и обязательным условием реализации которой становится объединение специалистов различного профиля, служб и структурных подразделений вуза в решении задач, направленных на реализацию образовательных потребностей обучающихся и эффективное прохождение следующих этапов в процессе обучения: профессиональное самоопределение, становление, развитие будущих педагогов через предоставление дозированного психолого-педагогического воздействия с целью обеспечения качества образовательного процесса. Длится весь период обучения в вузе.

Представляя собой целостную деятельность, организованную системно, реализующую комплекс необходимых и достаточных условий, обеспечивающих процесс формирования готовности будущих педагогов к инклюзии, сопровождение предоставляет возможность получить высшее образование указанной категории обучающихся [17, с. 9; 23, с. 176].

В качестве базовых принципов психолого-педагогического сопровождения формирования готовности будущих педагогов к инклюзии выделяем добровольность, заявительность, системность, мультидисциплинарность, непрерывность.

Целями психолого-педагогического сопровождения являются:

- формирование готовности будущих педагогов к инклюзии школьников;
- создание благоприятных условий для профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе;
- оказание психологической и методической помощи при возникновении затруднений.

Формированию готовности будущих педагогов к инклюзии школьников будут способствовать функции психолого-педагогического сопровождения: информационная, направляющая и развивающая. Информационная функция состоит в широком оповещении студентов о формах и методах сопровождения, особенностях подготовки к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, обеспечивает открытость психолого-педагогического сопровождения, что делает всех обучающихся активными участниками процесса. Направляющая функция психолого-педагогического сопровождения обеспечивает согласование всех заинтересованных в сопровождении субъектов с целью обеспечения координации их действий в интересах формирования готовности будущих педагогов к инклюзии. Развивающая функция сопровождения задает основной вектор действиям всех участвующих в психолого-педагогическом сопровождении служб и центров вуза. Развивающая функция обеспечивается деятельностью ППС университета, педагогических работников образовательных организаций, на базе которых проходит производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика [14; 25, с. 74].

Основные формы психолого-педагогического сопровождения формирования готовности будущих педагогов к инклюзии: индивидуальные, подгрупповые и групповые занятия. Индивидуальные формы включают в себя методы консультирования. Подгрупповые и групповые – практикум, групповое консультирование.

Содержание психолого-педагогического сопровождения формирования готовности будущих педагогов к инклюзии представлено в табл. на с. 79–80.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение будущих педагогов предполагает использование совокупности развернутых во времени форм и методов воздействия на личность студента, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности (познавательную, учебно-профессиональную и др.), внедрение выявленных организационно-педагогических условий с це-

лью формирования у них готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Условия-требования: содержательно-педагогические (программы учебных дисциплин и их содержание), процессуально-педагогические (активные методы обучения; производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика).

Профессиональная подготовка будущих педагогов предусматривает овладение ими системой знаний о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления; нормативно-правовых основах; психофизиологических особенностях, особых образовательных потребностей школьников с ОВЗ; педагогических средствах, обеспечивающих организацию учебного процесса и внеучебной деятельности; инклюзивных и ассистивных технологиях для формирования готовности осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзии [6, с. 277; 17, с. 10]. Достижение этого невозможно без соответствующей переработки содержания профессионального образования в целом и отдельных дисциплин в частности. И содержание, и процесс профессиональной подготовки должны быть обновлены и перестроены таким образом, чтобы обеспечивалось формирование готовности будущих педагогов к инклюзии.

С этой целью было разработано содержание рабочих программ дисциплин «Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Технологии проектирования адаптированного образовательного пространства для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Технологии проектирования индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования».

Идея разработчиков состояла в том, что каждая учебная дисциплина вносит свой вклад в формирование у будущих педагогов готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Поэтому они являются взаимодополняющими по содержанию. Рассмотрим содержание каждой из разработанных дисциплин.

Содержание дисциплины «Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья». Инклюзия как социальная идея. Основные этапы истории развития систем специального и инклюзивного образования. Международно-правовая основа инклюзивного образования.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Содержание психолого-педагогического сопровождения
формирования готовности будущих педагогов
к инклюзии**

| Цель сопровождения | Содержание психолого-педагогического сопровождения | | | Результат сопровождения |
|---|---|--|---|--|
| | Мотивационный компонент | Когнитивный компонент | Операционно-деятельностный компонент | |
| Этап адаптации | | | | |
| Определение личностного смысла, сущности и социальной значимости профессии с позиции инклюзивного образования | Мероприятия, направленные на осознание значимости профессиональной деятельности будущего педагога в инклюзивном образовании | Овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления; о нормативно-правовых основах инклюзивного образования; психофизиологических особенностях, особых образовательных потребностях школьников с ОВЗ; педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности; инклюзивных и ассистивных технологиях. Изучение дисциплины «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования» | Владение методами, формами, средствами, приемами обучения и воспитания школьников с ОВЗ в процессе инклюзии. Производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика) | Адаптация к образовательной среде вуза. Осознание личностного смысла, сущности и социальной значимости профессии с позиции инклюзивного образования |
| Этап интенсификации | | | | |
| Формирование профессионального самосознания и профессиональной позиции | Формирование устойчивой мотивации к профессиональной деятельности в условиях инклюзии; педагогической рефлексии | Овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления; нормативно-правовых основ инклюзивного образования; психофизиологических особенностей, особых образовательных потребностей школьников с ОВЗ; педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности; инклюзивных и ассистивных технологиях. Изучение дисциплины «Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья» | Грамотный отбор инклюзивных и ассистивных технологий, применение их на практике. Производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика | Интенсивное личностное и профессиональное развитие, социальная и устойчивая мотивация к профессиональной деятельности в условиях инклюзии |

| Цель сопровождения | Содержание психолого-педагогического сопровождения | | | Результат сопровождения |
|---|--|--|---|--|
| | Мотивационный компонент | Когнитивный компонент | Операционно-деятельностный компонент | |
| Формирование активной профессиональной идентичности, при которой будущий педагог стремится, частично способен или готов осознанно и самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность в условиях инклюзии | Формирование устойчивой мотивации на профессиональную деятельность в условиях инклюзии; педагогической рефлексии | Овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления; нормативно-правовых основ инклюзивного образования; психофизиологических особенностей, особых образовательных потребностей школьников с ОВЗ; педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности; инклюзивных и ассистивных технологиях. Изучение дисциплин «Технологии проектирования адаптированного образовательного пространства для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Технологии проектирования индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» | Разработка разделов АООП, СИПР для школьников с ОВЗ. Производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика | Отождествление себя с будущей профессией, готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзии |

Документы, регламентирующие развитие инклюзивного процесса в образовании в Российской Федерации. Перспективы развития инклюзивного образования. Медицинская и социальная модель инвалидности. Причины нарушений, отклонений, задержек в развитии человека. Классификация нарушений. Особые образовательные потребности обучающихся разных нозологических групп. Понятие специальных образовательных условий. Учебно-методическое, кадровое, материально-техническое обеспечение инклюзивной образовательной среды. Доступность зданий и территории образовательной организации для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Особенности организации педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Специальные (коррекционно-развивающие) методы обучения и воспитания. Разработка адаптированных общеобразовательных программ

в соответствии с ФГОС обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с ОВЗ. Социальная адаптация, профессиональная ориентация и содействие трудоустройству обучающихся с ОВЗ в условиях образовательной организации.

Содержание дисциплины «Технологии проектирования адаптированного образовательного пространства для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Международно-правовая основа инклюзивного образования. Конвенция о правах инвалидов и Саламанкская декларация. Документы, регламентирующие развитие инклюзивного процесса в образовании в РФ. Закон «Об образовании в РФ». Концепция развития ранней помощи. ФГОС дошкольного образования. ФГОС обучающихся с ОВЗ. ФГОС обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Перспективы развития инклюзивно-

го образования. Федеральные и региональные целевые программы в сфере инклюзивного образования. Учебно-методическое, кадровое, материально-техническое обеспечение адаптированного образовательного пространства для обучающихся с ОВЗ. Проектирование адаптированного образовательного пространства для обучающихся с нарушением слуха, зрения, тяжелыми нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, интеллектуальной недостаточностью, комплексными нарушениями, с общими заболеваниями. Особенности организации педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Содержание дисциплины «Технологии проектирования индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Индивидуализированное образование. Уровни индивидуального образования. Индивидуальный образовательный маршрут. Структура индивидуального образовательного маршрута. Индивидуальная образовательная траектория. Индивидуальная образовательная программа. Особые образовательные потребности. Специальная индивидуальная программа развития (СИПР). Надомное обучение. Ценовое и неценовое образование.

Содержание дисциплины «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования». Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. Категории: специальная педагогика, коррекционная педагогика, дефектология, лечебная педагогика, коррекция, компенсация, абилитация, реабилитация, адаптация. История становления инклюзивного образования. История развития специального образования и специальной педагогики как системы научных знаний. Этапы становления дефектологии. Выдающиеся ученые-дефектологи и их вклад в развитие дефектологической науки. Инклюзивная культура. Инклюзивный сервис. Инклюзивный дизайн. Доступная среда. Инклюзивные технологии. Ассистивные технологии.

Каждая из разработанных дисциплин включает не только лекции, но и семинарские занятия, в ходе которых закрепляется содержание лекционного материала.

Процессуально-педагогические условия (активные методы обучения; производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика). Среди

форм организации образовательного процесса при подготовке будущих педагогов преобладающие позиции занимает лекторий. При таком подходе учебная активность обучающегося подменяется активностью преподавателя, что, конечно же, ни в коей мере не способствует формированию установки обучающегося на интеллектуальную и творческую самостоятельность, поисковую активность, самообразование и самосовершенствование – основные психологические механизмы обретения человеком целостной культуры и готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Отличительными особенностями активного обучения, в сравнении с обычным (объяснительным), являются активизация мыследеятельности обучаемого путем формирования специальных условий, способствующих его активизации независимо от его желания; устойчивость и неопределенность активной мыследеятельности участников обучения путем удлинения срока одновременного активного включения или же спонтанной, но очень глубокой работой мысли, позволяющей сохранять активность в течение некоторого перерыва между активной работой; формирование навыков самостоятельной, творческой выработки решений в условиях игрового имитационного моделирования, повышенной мотивации и эмоциональности обучаемых; перманентные взаимные коммуникации обучаемых и преподавателей, которые развивают обе стороны с рефлексивных позиций; активное предъявление и использование знаний и умений [3, с. 45; 10, с. 11; 22].

Определение понятия «формы активного обучения» нам не встретилось. Одни и те же объекты выступают в разных контекстах – то как формы, то как методы активного обучения. Таким образом, можно смело говорить об отождествлении понятий «активные методы обучения» и «формы активного обучения».

Обозначилась необходимость построения принципиально иной схемы образовательного процесса в педагогическом вузе, т. к., во-первых, использование новых подходов к конструированию учебного процесса изменяет роль и место преподавателя и обучающегося во время учебного взаимодействия, во-вторых, применение организационных форм и методов активного обучения в образовательном процессе не означает отказа от форм и методов традиционного обучения. Особенности разрабатываемой схемы обучения предусматривают целевое использование элементов активного обучения на отдельных этапах образова-

тельного процесса в сочетании с лекционными и семинарскими занятиями.

Мы используем понятие «активное обучение» для обозначения в комплексе цели, содержания, форм и методов организации активной учебной деятельности будущих педагогов для формирования их готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии. В основу активного обучения положено воспроизводство (с той или иной степенью адекватности) процессов, происходящих в реальной образовательной системе, и их моделирование.

Одним из центральных компонентов любой педагогической системы выступает метод как способ взаимосвязанной деятельности участников образовательного процесса. В качестве отличительного признака при классификации методов активного обучения используется степень активизации студентов или характер учебно-познавательной деятельности. Так, выделяются имитационные методы активного обучения, т. е. существуют такие формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности.

Все остальные относятся к неимитационным (дискуссии, пресс-конференции и пр.). В свою очередь, имитационные методы делятся на игровые и неигровые, к первым относится проведение различных игр, игровое проектирование и т. п., ко вторым – анализ конкретных ситуаций, кейсов, решение ситуационных задач [10].

По мнению исследователей, использование организационных форм и методов активного обучения не означает отказ от форм и методов традиционного обучения. А.А. Вербицкий отмечает, что идея применения активных методов обучения не нова, но комплексное использование различных методов, форм и средств активного обучения в сочетании с традиционными – явление редкое [Там же, с. 22].

Производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика. В соответствии со ФГОС ВО 3++, утвержденным Министерством образования и науки Российской Федерации 22 февраля 2018 г., педагогическая практика рассматривается как один из базовых этапов профессионального становления будущего педагога. Производственная (технологическая в системе инклюзивного образования) практика рассматривается как вид учебной деятельности, предполагающий соединение приобретенных теоретических знаний студентов с их практической профессионально значимой

деятельностью, позволяющий выполнить фиксированные виды работ, связанные с будущей профессиональной деятельностью в условиях инклюзии [25, с. 74].

Задачами производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики являются углубление, расширение и закрепление теоретических знаний, которые были получены студентами в процессе изучения дисциплин «Обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Технологии проектирования адаптированного образовательного пространства для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Технологии проектирования индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования»; актуализация всей совокупности компетенций, соотнесение их с решением конкретных педагогических задач и трансформация в способы деятельности; развитие способности осуществлять отбор инклюзивных и ассистивных технологий, применять их на практике, разрабатывать АООП, владеть методами, формами, средствами, приемами обучения и воспитания школьников с ОВЗ в процессе инклюзии.

По мнению Е.С. Федосеевой и Е.П. Хвастуновой, особое внимание необходимо уделять выбору образовательных организаций для прохождения этого вида практики. Авторы формулируют критерии отбора: оснащенность современным оборудованием и применение прогрессивных инновационных методов обучения, воспитания, коррекции нарушений развития; наличие условий для приобретения профессиональных навыков работы в условиях инклюзии; проведение в период практики теоретических и практических занятий сотрудниками учреждения; организация методической помощи, возможность работы с персональными данными детей с нарушениями в развитии, учебной, диагностической и медицинской документацией и т. д. [Там же]. Студенты получают возможность наблюдать школьников с ОВЗ различных нозологических групп, принимать активное участие в организации комплексного подхода к их реабилитации и социальной адаптации, что способствует формированию готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Авторы предлагают в качестве главной формы отчетности обновленный отчет по практике [Там же, с. 75]. Основное его содержание, формы контроля, виды работ и заданий, которые в рамках практики выполняют студенты,

представлены в фондах оценочных средств. Данный документ разработан в соответствии с типом практики и направлен на оценку формируемых компетенций. Оценка по практике приравнивается к оценкам по теоретическому обучению и учитывается при подведении итогов общей успеваемости [25, с. 74].

Е.С. Федосеева и Е.П. Хвастунова специально отмечают, что на период практики университет предоставляет обучающимся возможность изучать специальную литературу; обеспечивает доступ к электронным базам данных, содержащим современную отечественную и зарубежную профессиональную литературу по инклюзивному образованию школьников, а также доступ к профессионально-ориентированным и тематическим интернет-ресурсам; осуществляет обработку и сбор практического материала; позволяет выступать с докладами на научных мероприятиях (круглых столах, семинарах, конференциях), принимать участие в проведении научных исследований совместно с преподавателями университета, а также работать с использованием современных компьютерных технологий, оснащенных лицензионным программным обеспечением [Там же, с. 76].

Таким образом, введение производственной (технологической в системе инклюзивного образования) практики усиливает практикоориентированность процесса формирования готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, положительно сказывается на усвоении студентами теоретических дисциплин [2; 25, с. 77; 26].

Обеспечение вышеперечисленных организационно-педагогических условий в процессе профессиональной подготовки позволит эффективно осуществить процесс формирования готовности будущих педагогов к инклюзии школьников в максимально короткие сроки с достижением оптимальных результатов.

Список литературы

1. Абдалиева Л.В., Иванова Л.В., Фролова О.С. Компетенция самосовершенствования педагога: актуальные аспекты исследования и формирования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 7. С. 34–39.
2. Андреева И.Г., Брыкова Л.В. Концепция практико-ориентированного подхода к образованию в высшей школе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 5. С. 4–9.
3. Артемова С.А., Ярикова М.В. Творческие технологии в процессе реализации компетентностного подхода при подготовке студентов профиля «Логопедия» // Концепт. 2018. № 3. С. 44–50.

4. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2007.

5. Артюхова Т.Ю. Психологические характеристики мобильной личности // Междунар. журн. эксперим. образования. 2010. № 7. С. 96–98.

6. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие. М., 1980.

7. Барсукова Н.В. Студент как ответственный субъект образовательного процесса // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 3. С. 20–23.

8. Бородаева Л.Г., Руднева И.А. Социальное воспитание студентов в процессе профессиональной подготовки // Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей. Ульяновск, 2015. С. 136–149.

9. Васильева Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 4. С. 76–82.

10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. М., 1991.

11. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М., 2009.

12. Вишнякова-Вишневецкая А.К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010.

13. Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С., Пирмагомедова Э.А. Профессиональная подготовка будущего учителя с позиции психологической антропологии // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 4. С. 4–7.

14. Зимняя И.А. Воспитательный потенциал образовательной среды // Проблемы качества образования, его нормирования и управления: сб. науч. ст. / под общ. ред. Н.А. Селезневой и В.Г. Казановича. М., 1999. С. 83–87.

15. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. Л., 1970. С. 47–61.

16. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развитие личности ее субъектов // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54.

17. Любимова Е.С. Подготовка бакалавра специального (дефектологического) образования к профессиональной деятельности // Школьный логопед. 2016. № 1(57). С. 9–15.

18. Макаров А.В. Компетентностно-ориентированные модели подготовки выпускников вузов // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 3. С. 91–105.

19. Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999.
20. Митина Л.М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2012. № 3. С. 48–64.
21. Новиков В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 110–120.
22. Ревякина В.И. Аксиологические аспекты педагогического образования // Вестник Том. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогика. 2000. № 8 (24). С. 9–12.
23. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-11. С. 175–181.
24. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Научные подходы к проблеме повышения познавательной активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 2 (135). С. 42–48.
25. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Организация практик в структуре подготовки студентов, обучающихся по направлению «специальное (дефектологическое) образование» в соответствии с ФГОС ВО 3++ // Грани познания. 2018. № 3(56). С. 74–77.
26. Федотенко И.Л., Захарук Т. Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде // Изв. Тул. гос. ун-та. Педагогика. 2014. № 1. С. 216–221.
27. Шумилова Е.А. Использование зарубежного опыта в становлении инклюзивного образования в России // Инновационное обеспечение уровня образования студентов в высших учебных заведениях: сб. науч. ст. Курск, 2017. С. 125.
- * * *
1. Abdalina L.V., Ivanova L.V., Frolova O.S. Kompetenciya samosovershenstvovaniya pedagoga: aktual'nye aspekty issledovaniya i formirovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 7. S. 34–39.
2. Andreeva I.G., Brykova L.V. Konceptiya praktiko-orientirovannogo podhoda k obrazovaniyu v vysshej shkole // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 5. S. 4–9.
3. Artemova S.A., Yarikova M.V. Tvorcheskije tehnologii v processe realizacii kompetentnostnogo podhoda pri podgotovke studentov profilya «Logopediya» // Koncept. 2018. № 3. S. 44–50.
4. Artyuhina A.I. Obrazovatel'naya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak pedagogicheskij fenomen (na materiale proektirovaniya obrazovatel'noj sredy medicinskogo universiteta): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 2007.
5. Artyuhova T.Yu. Psichologicheskie harakteristiki mobil'noj lichnosti // Mezhdunar. zhurn. eksperiment. obrazovaniya. 2010. № 7. S. 96–98.
6. Arhangel'skij S.I. Uchebnyj process v vysshej shkole i ego zakonomernye osnovy i metody: ucheb.-metod. posobie. M., 1980.
7. Barsukova N.V. Student kak otvetstvennyj sub#ekt obrazovatel'nogo processa // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 3. S. 20–23.
8. Borodaeva L.G., Rudneva I.A. Social'noe vospitanie studentov v processe professional'noj podgotovki // Teoreticheskie i prakticheskie aspekty professional'noj podgotovki studentov gumanitarnyh i tekhnicheskikh special'nostej. Ul'yanovsk, 2015. S. 136–149.
9. Vasil'eva E.Yu. Obrazovatel'naya sreda vuza kak ob#ekt upravleniya i ocenki // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2011. № 4. S. 76–82.
10. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole. M., 1991.
11. Verbickij A.A., Larionova O.G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii. Problemy integracii. M., 2009.
12. Vishnyakova-Vishneveckaya A.K. Obrazovatel'naya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak faktor razvitiya lichnostnyh kompetencij uchashchih-sya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2010.
13. Gusejnov R.D., Gusejnova I.S., Pirmagomedova E.A. Professional'naya podgotovka budushchego uchitelya s pozicij psichologicheskoy antropologii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 4. S. 4–7.
14. Zimnyaya I.A. Vospitatel'nyj potencial obrazovatel'noj sredy // Problemy kachestva obrazovaniya, ego normirovaniya i upravleniya: sb. nauch. st. / pod obshch. red. N.A. Seleznevoj i V.G. Kazanovicha. M., 1999. S. 83–87.
15. Kuz'mina N.V. Problemy professional'noj podgotovki specialistov v vuzah // Problemy otbora i professional'noj podgotovki specialistov v vuzah. L., 1970. S. 47–61.
16. Laktionova E. B. Obrazovatel'naya sereda kak uslovie razvitie lichnosti ee sub#ektov // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2010. № 128. S. 40–54.
17. Lyubimova E.S. Podgotovka bakalavra special'nogo (defektologicheskogo) obrazovaniya k professional'noj deyatel'nosti // Shkol'nyj logoped. 2016. № 1(57). S. 9–15.
18. Makarov A.V. Kompetentnostno-orientirovannye modeli podgotovki vypusknikov vuzov // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2018. № 3. S. 91–105.
19. Meng T.V. Pedagogicheskie usloviya postroeniya obrazovatel'noj sredy vuza: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 1999.
20. Mitina L.M. Psichologiya professional'noj deyatel'nosti pedagoga: sistemnyj lichnostno-razvivayushchij podhod // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2012. № 3. S. 48–64.
21. Novikov V.N. Obrazovatel'naya sreda vuza kak professional'no i lichnostno stimuliruyushchij fak-

tor // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2012. № 1. S. 110–120.

22. Revyakina V.I. Aksiologicheskie aspekty pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Tom. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogika. 2000. № 8 (24). S. 9–12.

23. Romanova G.A. Razvitie sociokul'turnoj kompetentnosti studentov v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya kak social'no-pedagogicheskaya problema // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 55-11. S. 175–181.

24. Fedoseeva E.S., Hvastunova E.P. Nauchnye podhody k probleme povysheniya poznatel'noj aktivnosti obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 2 (135). S. 42–48.

25. Fedoseeva E.S., Hvastunova E.P. Organizatsiya praktik v strukture podgotovki studentov, obuchayushchihsya po napravleniyu «special'noe (defekto-logicheskoe) obrazovanie» v sootvetstvii s FGO VO 3++ // Grani poznaniya. 2018. № 3(56). S. 74–77.

26. Fedotenko I.L., Zaharuk T. Podgotovka studentov k professional'no pedagogicheskoy deyatelnosti v inklyuzivnoj obrazovatel'noj srede // Izv. Tul. gos. un-ta. Pedagogika. 2014. № 1. S. 216–221.

27. Shumilova E.A. Ispol'zovanie zarubezhnogo opyta v stanovlenii inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii // Innovacionnoe obespechenie urovnevnogo obrazovaniya studentov v vysshih uchebnyh zavedeni-yah: sb. nauch. st. Kursk, 2017. S. 125.

Organizational and pedagogical conditions of professional training of future teachers to inclusion in pedagogical universities

The article deals with the pedagogical conditions: the conditions-premises (the professional, material and technical, learning and teaching, information and reference resources of the university), the conditions-circumstances (the developed inclusive culture of the university, the psychological and pedagogical support of future teachers) and the conditions-requirements that are divided into the conceptual-pedagogical (the programs of the educational subjects and their content) and the processual-pedagogical (the active methods of education, the production (technological in the system of the inclusive education) practice).

Key words: *organizational and pedagogical conditions, professional training, future teachers, inclusive education, pedagogical university.*

(Статья поступила в редакцию 22.09.2021)

Д.З. АХМЕТОВА
(Казань)

М.А. СУЧКОВ
(Кант, Киргизская Республика)

И.Г. МОРОЗОВА
(Казань)

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПРИЗМЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ И ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Анализируется сущность этнокультурного подхода к развитию инклюзивного образования в условиях усиливающихся глобализационных процессов. Проводится сравнительная характеристика понятий «интернационализация образования» и «глобализация образования». Подробно описан содержательный компонент модели развития инклюзивного образования с учетом этнокультурной специфики России и Кыргызстана, а также проанализированы результаты педагогического эксперимента по апробации данной модели в образовательных организациях высшего образования России и Кыргызстана.

Ключевые слова: *интернационализация, глобализация, инклюзивное образование, этнокультурные особенности, модель.*

Введение. Глобализация – сложное явление, имеющее далеко идущие последствия. С одной стороны, глобализация рассматривается как благотворная движущая сила для экономического и социального процветания людей в разных странах мира. С другой стороны, глобализация является источником многих проблем современности. Но если мы говорим о глобализации в сфере образования, то, несмотря на возможные риски, мы увидим ряд преимуществ: обеспечение широкого доступа и возможностей для обучения за рубежом, для академического обмена, создание благоприятных условий для образовательного сотрудничества между странами. Глобализация образования приводит к глобализации культуры, к признанию культурных различий между учащимися, а значит, ставит перед педагогическим сообществом новые задачи: формирование культуры межнационального общения, развитие социокультурной компетенции педа-

гогов и учащихся, развитие поликультурного образовательного пространства.

Интернационализация и глобализация образования. Итак, что такое интернационализация образования? В чем заключается отличие глобализации от интернационализации? Данной тематикой занимаются такие исследователи, как Е.С. Анпилова и М.Г. Бондарев [2], К.М. Иноземцева [5], Г.А. Краснова [6]. Глобализация в образовании подразумевает систему различных интеграционных процессов, которые приводят к формированию единого образовательного пространства в мире. Некоторые ученые считают, что глобализация в разных сферах жизни приводит к интернационализации в образовании [4]. Глобализация в образовании способствует обмену знаниями, навыками и интеллектуальными ресурсами, необходимыми для реализации различных международных образовательных программ, формированию системы поддержки (финансовой, технической, информационной) между образовательными организациями разных стран при реализации совместных образовательных проектов. В дальнейшем глобализация в образовании содействует международному взаимопониманию, сотрудничеству, гармонии и признанию культурного разнообразия в разных странах, потому что через реализацию совместных образовательных и научно-исследовательских проектов повышается эффективность межкультурной коммуникации, поощряется изучение опыта деятельности разных научных и образовательных центров.

Интернационализацию образования на национальном и институциональном уровнях в любой стране следует понимать как процесс интеграции «международного, межкультурного или глобального измерения в основные функции системы образования» [12]. К основным направлениям интернационализации в образовании можно отнести следующие: привлечение студентов к обучению в иностранных вузах, разработка программ двухдипломного образования, мобильность образовательных программ. К положительным аспектам интернационализации относятся расширение социокультурного пространства учащихся, повышение интереса к культурам разных стран. Учащиеся и педагоги начинают лучше понимать связь между особенностями поведения и коммуникации в обществе и сложившимися установками и нормами поведения, принятыми в данной среде. Они осознают роль родного языка и культуры в развитии общечеловеческой культуры. Формируются такие важ-

ные качества личности обучающихся и педагогов, как открытость (свобода от этнических предрассудков по отношению к представителям другого этноса), терпимость (терпимое отношение к непривычным проявлениям разных культур), вежливость, такт в общении с людьми другой культуры.

Н.М. Семенова считает, что, помимо положительного влияния процессов интернационализации образования, возникают трудности при восприятии материала во время занятий, связанные с особенностями межкультурного взаимодействия. «Глобализация образования – это особая мегасистема, в которой реализуются цели как национальной, так и мировой образовательной политики, где существуют связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленные на расширение возможности развития личности» [11, с. 55].

Если говорить о сходствах и различиях в понятиях «интернационализация» и «глобализация» образования, то здесь можно выделить несколько ключевых аспектов. А.Ю. Слепухин считает, что глобализация скорее стирает национальные границы, а интернационализация, в свою очередь, предполагает деятельность в пределах государственных систем образования, но с учетом усиления международного аспекта [10]. В процессе интернационализации образования через развитие международных отношений происходит усовершенствование национальных систем образования, появляются совместные пути решения проблем.

Итак, глобализационные процессы в образовании однозначно приводят к тому, что формируется новое образовательное пространство, где встречаются люди разных этнокультурных особенностей, взглядов, мировоззрения, разных устоев семейного воспитания. По сути, речь идет об инклюзивном образовании, ведь оно также подразумевает совместное обучение людей разной культурной принадлежности. Следовательно, задачей педагога в условиях интернационализации образования является поиск путей и стратегий в развитии инклюзивного образования, которые бы учитывали культурное разнообразие среды обучения, этнокультурные особенности учащихся.

Итак, наша современная образовательная ситуация требует создания научно обоснованной модели развития инклюзивного образования с учетом этнокультурной специфики стран и этнокультурных особенностей самих учащихся. В чем же заключается сущность «эт-

нокультурного» феномена? Проанализировав ряд трудов (отечественных и зарубежных), мы выделили следующие этнокультурные особенности учащихся, которые важно учитывать в инклюзивном образовательном процессе: национальный характер, этническое сознание и самосознание, межэтнические различия в ментальных способностях, степень этнической идентичности, особенности менталитета, традиции, этнические стереотипы, предрассудки и предубеждения и др. [7; 8].

Ученые используют понятие «национальный характер» для описания личностных особенностей жителей разных стран. П.И. Гнатенко рассматривает национальный характер как совокупность социально-психологических характеристик (национально-психологических установок, эмоционально-волевых качеств, ценностных ориентаций), которые свойственны нации на определенном этапе развития. Эти характеристики обусловлены историче-

скими, географическими, социально-экономическими условиями существования нации» [3]. Большое значение играет также этническое сознание учащихся, которое рассматривается как рефлексия этнических отношений, определение своего места в них, осознание своей позиции и своего отношения к системе межэтнических связей. Тесная взаимосвязь наблюдается между этническим самосознанием и этнической идентичностью. От особенностей этнической идентичности учащихся зависит степень их привязанности к национальной культуре, уровень национального самоуважения, чувство групповой сплоченности и национальной солидарности, степень осведомленности о своей этнической группе и других этнических группах.

Эффективность обучения учащихся в инклюзивной группе зависит от учета их этнопсихологических особенностей: существуют некоторые межэтнические различия в

Таблица 1

Содержательный компонент модели развития инклюзивного образования с учетом этнокультурной специфики России и Кыргызстана

| Жизненные ценности этноса | Стратегии, технологии и методы обучения |
|---|--|
| Кыргызстан | |
| Чувство коллективизма и сплоченности кыргызского народа. «Тириликтин күчү бирликте» («Сила жизненная в объединении») | Проведение творческих занятий и ролевых игр на тему «Поможем людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации» |
| Духовное богатство – главная ценность. «Элге кылган жакшылык жерде калбайт» («Добро, сделанное для людей, не пропадет в земле») | Проведение игр и конкурсов среди учащихся разного социального статуса и уровня благополучия (лучшая идея и лучший социальный проект) |
| Трудовое воспитание как основа благополучия общества. «Эмгек – дайра, билим-кеме» («Труд – это река, а наука – это корабль») | Проведение занятий по трудотерапии в инклюзивных группах: изготовление элементов кыргызского народного творчества |
| Россия | |
| Выносливость и трудолюбие в характере многих народов России (западноуральских народов, народов Севера и т. д.) «Любишь кататься, люби и саночки возить» | Разработка учащимися дорожной карты своего будущего профессионального пути (понимание навыков и знаний, необходимых для трудовой деятельности) |
| Кропотливость умственного труда, трудовое воспитание – ценность разных народов России. «Кем эшлэми – шул ашамый» (Кто не работает – тот не ест) | Организация конкурса на лучший исследовательский проект среди учащихся разных возможностей и способностей, этнической принадлежности |
| Полиэтничность российского общества | Создание учащимися медиапроекта «Путешествуем по России виртуально» («Народы Севера России», «Уникальная Якутия», «Народы Поволжья и их жизненный уклад»). Формирование этнорелятивизма, толерантности через знакомство с материальными и духовными ценностями разных народов России |

познавательных способностях субъектов образования, обусловленные особенностями их родного языка. «Предполагалось, например, что наличие или отсутствие в языке определенных терминов влияет, в частности, на то,

как видит – вслед за языком – окружающую среду представитель данного этноса, какие он видит свойства, а какие язык выводит за рамки его внимания и восприятия» [7, с. 468]. Учащимся разных этносов свойственна собствен-

Таблица 2

Мероприятия для студентов поликультурной группы Кыргызского филиала ФГБОУ КНИТУ (г. Кант) и Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязева (г. Казань)

| Общие рекомендации | Российские учебные заведения | Кыргызские учебные заведения |
|---|--|--|
| Мероприятия | Студенты, кураторы групп и преподаватели готовят для студентов другой этнической принадлежности мероприятие под названием «Добро пожаловать в наш край» | |
| Проведение межкультурных мероприятий с целью знакомства с культурой страны, ее историей и местными традициями (просмотр видеороликов, проведение круглых столов, презентаций) | 1. История России в фактах и цифрах. 2. «Виртуальное путешествие по разным уголкам России: взгляд изнутри» («Народы Севера», «Жемчужина Камчатки», «Жизненный уклад и быт народов Поволжья», «Коренные народы Сибири и их обычаи» и др.) | 1. Кыргызстан: что мы знаем о природе и населении? 2. Хозяйство и занятия, художественные промыслы, календарные праздники и обряды кыргызского народа |
| <i>Сокращение социальной дистанции между студентами разных этносов через совместное участие в постановке народных праздников</i> | <i>Примечание.</i> Следует проявлять осторожность при включении студентов разной религиозной принадлежности в празднование народных традиций. Такие мероприятия не должны носить принудительный характер. Некоторые студенты могут лишь наблюдать со стороны | |
| | Празднование МАСЛЕНИЦЫ (народные танцы, приготовление масленичных блинов), ПАСХИ (приготовление пасхальных яиц, песнопение, участие в хороводах), САБАНТУЯ, праздника «ЧИСТОГО УМА» северных народов (танцы под звуки этнического бубна), праздника первой борозды народов Кавказа «ОЦ БАН КЪО» (соревнования, забеги, старинные кавказские танцы) | Участие в праздниках НООРУЗ (приготовление блюда сумөлөк, «ноорузкөжө»), исполнении песни «Жарамазан»), обряде ДАМБЫР ТАШ (студенты вызывают весенний дождь и плодородие), праздника ҮЛҮШ (угощения, народные игры и развлечения) |
| <i>Проведение лингвистических игр, направленных на улучшение навыков владения основным языком обучения</i> | <i>Создание языкового клуба для студентов разных этносов, проведение еженедельных конкурсов на уровень владения языком, участие студентов лингвистических специальностей в создании словарей для перевода основных терминов дисциплин, дополнительного разъяснения. Проведение дополнительных языковых курсов, включая онлайн-обучение</i> | |
| | 1. Языковой клуб (студенты общаются на русском, английском и других языках). 2. Изучение языка через русские адаптированные литературные тексты (А.П. Чехов, Л.Н. Толстой и др.). 3. Курсы изучения русского как иностранного языка и речевого этикета. 4. Проведение деловых игр на разные профессиональные темы (трудоустройство, собеседование), жизненные ситуации (визит органов власти, соцзащиты, медучреждений) | 1. Языковой клуб (студенты общаются на кыргызском, русском, узбекском, казахском, английском и других языках). 2. Изучение кыргызского языка через чтение эпосов «Кожожаш», «Эр-Төштүк». Изучение языка, необходимого в быту, через постановку деловых игр, разных жизненных ситуаций. 3. Курсы изучения кыргызского языка и речевого этикета (особенности северного и южного диалектов) |

ная языковая картина мира, отражающая своеобразие их этнической культуры.

В своем исследовании мы предложили разработать и апробировать модели развития инклюзивного образования для России и Кыргызстана с учетом этнокультурных особенностей этих стран, а именно жизненных ценностей этноса. Выдержка из наших моделей (содержательный компонент, включающий в себя стратегии, технологии и методы, используемые в инклюзивном образовании) представлена в табл. 1.

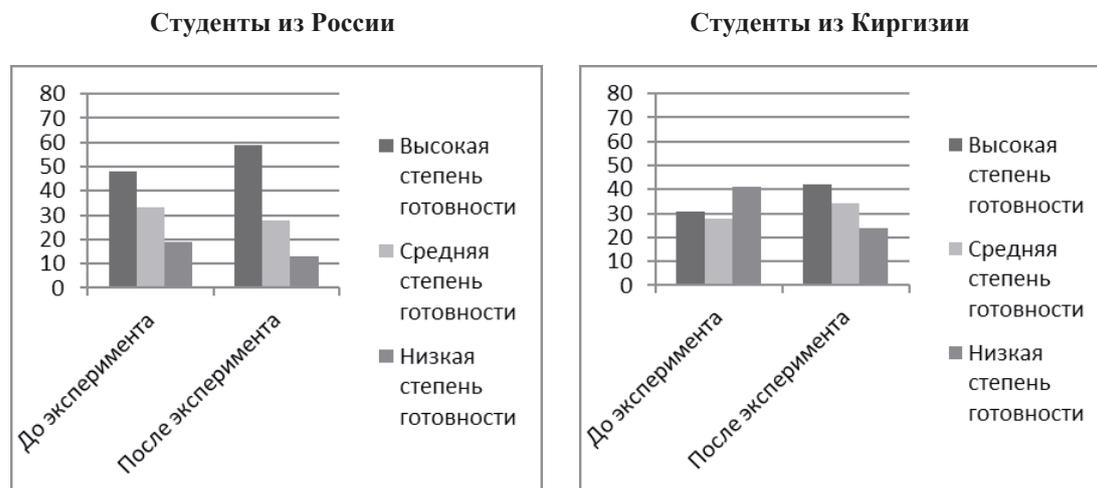
Для апробации разработанной модели мы провели педагогический эксперимент, в котором участвовали 250 студентов и 90 преподавателей Кыргызского филиала ФГБОУ КНИТУ (г. Кант) и такое же количество студентов и преподавателей из Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (г. Казань). Для оценки эффективности модели мы применяли несколько критериев. Один из них – степень психолого-педагогической готовности педагогов к преподаванию в инклюзивной среде и готовность студентов к обучению со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или другой этнической принадлежности в одной учебной среде [1]. Готовность студентов к совместному обучению в инклюзивной группе подразумевает в нашем исследовании владение навыками коммуникации со сверстниками с ОВЗ,

других этносов, желание и умение оказывать им поддержку, позитивный эмоциональный настрой к совместному обучению.

В процессе эксперимента мы провели ряд мероприятий, направленных на преодоление психологических барьеров в инклюзивной группе: психологические тренинги для студентов в инклюзивных группах, совместные творческие занятия, ролевые игры на тему «Как помочь тому, кто оказался в сложной жизненной ситуации». Для сплочения студентов разных этносов, разного уровня жизни были организованы конкурсы на лучшие инновационные проекты, подготовленные в парах. Для повышения готовности педагогов к реализации инклюзивного образовательного процесса мы провели несколько методологических семинаров, направленных на повышение навыков психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса, знаний о специфике обучения в культурно разнообразной среде. Практический блок включал в себя обучение различным технологиям инклюзивного образования. Были организованы курсы повышения квалификации и тренинги на тему «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: теория, практика и современные технологии».

Для повышения готовности студентов к совместному обучению в поликультурной среде и степени их осведомленности об инклюзив-

Динамика готовности студентов из России и Кыргызстана к обучению в инклюзивной среде до и после эксперимента



ном образовании был разработан и внедрен в образовательный процесс элективный курс «Моя поликультурная среда обучения». Данный курс предполагал знакомство студентов с особенностями инклюзивного образования, расширение поликультурного мировоззрения студентов, формирование толерантного отношения к людям разных возможностей и способностей, этнокультурной принадлежности.

Были использованы методы этнотерапии с целью приобщения всех студентов к культурным традициям родного этноса и других этносов, с целью формирования сплоченности в группе. Преподаватели вместе с кураторами студенческих групп организовали межкультурные мероприятия, нацеленные на знакомство студентов с традициями, обычаями и культурными ценностями разных стран, значимыми историческими фактами и событиями (проведение творческих мероприятий, круглых столов) (табл. 2). Студенты и преподаватели подготовили мероприятие под названием «Добро пожаловать в мой край (город, страну)». С целью сокращения социальной дистанции между учащимися разных культур была организована совместная постановка народных традиций и праздников.

После проведения эксперимента мы увидели положительную динамику в степени готовности к инклюзивному образованию среди педагогов и учащихся в России и Кыргызстане (см. рис. на с. 89).

Выводы. Таким образом, научно обоснованный учет этнокультурных особенностей России и Кыргызстана при разработке стратегии развития инклюзивного образования позволил сформировать положительное восприятие образовательной и социальной инклюзии среди учащихся и преподавателей, преодолеть этноцентристские установки, порой даже негативные этнические стереотипы, сформировать готовность у педагогов и студентов оказывать помощь в социальной интеграции обучающихся другой этнической принадлежности и с ОВЗ.

Список литературы

1. Ахметова Д.З., Морозова И.Г., Сучков М.А. Этнокультурные аспекты развития инклюзивного образования в призме глобализационных процессов и цифровизации // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 2. С. 165–181.
2. Анпилова Е.С., Бондарев М.Г. Интернационализация высшего образования в России: кейс Южного федерального университета // Вестн. Во-

ронез. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. № 3. С. 80–85.

3. Гнатенко П.И. Национальная психология. Днепр, 2000.

4. Джурицкий А.Н. Интернационализация высшего образования в современном мире // Педагогика. 2004. № 3. С. 83–92.

5. Иноземцева К.М. Интернационализация высшего профессионального образования в России: языковая политика // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 145–152.

6. Краснова Г.А. Интернационализация образования в России и мире // Аккредитация в образовании. 2016. № 8(92). С. 68–70.

7. Немцева Т.И. Этнокультурные особенности населения как составная часть геокультурной характеристики региона // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер.: Естественные и физико-математические науки. 2008. № 4. С. 96–100.

8. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология: учеб. пособие. М., 2005.

9. Пушкарева Е.А. Единое образование в условиях глобальных преобразований: к постановке проблемы [Электронный ресурс] // Вестн. Новосибир. гос. пед. ун-та. 2012. № 2. URL: http://sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/pushkaryova_2_2012.pdf (дата обращения: 25.04.2017).

10. Слепухин А.Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции. М., 2004. С. 3.

11. Семенова Н.М. Интернационализация образования в условиях глобализации // Наука. Общество. Государство. 2017. Т. 5. № 2(18). С. 164–168.

12. Knight J. The Impact of GATS and Trade Liberalisation on Higher Education, in Globalisation and the Market in Higher Education // Quality, Accreditation and Qualifications, UNESCO, Paris, France. 2002. P. 191–209.

* * *

1. Ahmetova D.Z., Morozova I.G., Suchkov M.A. Etnokulturnye aspekty razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya v prizme globalizacionnyh processov i cifrovizacii // Obrazovanie i samorazvitie. 2021. T. 16. № 2. S. 165–181.

2. Anpilova E.S., Bondarev M.G. Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya v Rossii: kejs Yuzhno-gos. univ'ersiteta // Vestnik Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018. № 3. S. 80–85.

3. Gnatenko P.I. Nacional'naya psihologiya. Dnepr, 2000.

4. Dzhurinskij A.N. Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya v sovremennom mire // Pedagogika. 2004. № 3. S. 83–92.

5. Inozemceva K.M. Internacionalizaciya vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossii: yazy-

kovaya politika // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2014. № 5. С. 145–152.

6. Krasnova G.A. Internacionalizaciya obrazovaniya v Rossii i mire // Akkreditaciya v obrazovanii. 2016. № 8(92). С. 68–70.

7. Nemceva T.I. Etnokul'turnye osobennosti naseleniya kak sostavnaya chast' geokul'turnoj harakteristiki regiona // Vestn. Pskov. gos. un-ta. Ser.: Estestvennyye i fiziko-matematicheskie nauki. 2008. № 4. С. 96–100.

8. Pavlenko V.N., Taglin S.A. Obshchaya i prikladnaya etnopsihologiya: ucheb. posobie. М., 2005.

9. Pushkareva E.A. Edinoe obrazovanie v usloviyah global'nyh preobrazovaniy: k postanovke problemy [Elektronnyj resurs] // Vestn. Novosib. gos. ped. un-ta. 2012. № 2. URL: http://sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/pushkaryova_2_2012.pdf (data obrabotki: 25.04.2017).

10. Slepuhin A.Yu. Vysshee obrazovanie v usloviyah globalizacii: problemy, protivorechiya, tendencii. М., 2004. С. 3.

11. Semenova N.M. Internacionalizaciya obrazovaniya v usloviyah globalizacii // Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo. 2017. Т. 5. № 2(18). С. 164–168.

*Д.Д. ХАЙРУЛЛИНА, Л.В. БАЗАРОВА,
Э.Н. ГИЛЯЗЕВА, Т.В. МАЗАЕВА
(Набережные Челны)*

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ВЫНУЖДЕННОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ

Акцентируется внимание на результатах анализа удовлетворенности студентов организацией дистанционного обучения в вузе, используемых ресурсов, возможных трудностей в период самоизоляции и способов их решения. Результаты анкетирования показали, что массовый переход на удаленный формат обучения в условиях пандемии COVID-19 прошел успешно, студенты хорошо адаптировались к новой ситуации и были удовлетворены учебным процессом.

Ключевые слова: высшее образование, дистанционное обучение, Интернет, пандемия COVID-19, удовлетворенность, респондент, анкетирование.

Ethnocultural approach to inclusive education in the context of internationalization and globalization

The article deals with the analysis of the essence of the ethnocultural approach to the development of the inclusive education in the context of the strengthening globalization processes. There is conducted the comparative characteristics of the concepts “the internalization of education” and “the globalization of education”. There is described the conceptual component of the model of the development of the inclusive education considering the ethnocultural specific features of Russia and Kyrgyzstan, there are analyzed the results of the pedagogical experiment aimed at the testing the model in the educational institutions of the higher education in Russia and Kyrgyzstan.

Key words: *internationalization, globalization, inclusive education, ethnocultural peculiarities, model.*

(Статья поступила в редакцию 02.10.2021)

Пандемия коронавируса COVID-19 оказала серьезное влияние на жизнь людей. Произошедшие изменения во всех сферах жизни общества коснулись и системы высшего образования. В марте 2020 г. в России было принято решение о переводе высших образовательных учреждений на дистант в связи с необходимыми мерами по предотвращению распространения коронавирусной инфекции. В данной ситуации применение цифровых технологий в системе образования помогло быстро решить проблему организации непрерывного учебного процесса, проведения аттестационных испытаний, сохранения стабильности обучения в целом. Это оказалось доступным благодаря перенесению лекций, практических и лабораторных занятий в онлайн-среду, при наличии виртуальных аналогов. Сервисы проведения видеоконференций, мессенджеры с поддержкой голосовой и видеосвязи, электронные средства взаимодействия (Интернет, телефон, телевидение), онлайн-платформы – все это стало частью нашей жизни и изменило отношения всех участников образовательного процесса.

Удаленный формат обучения больше не являлся просто одной из альтернативных форм высшего образования, напротив, это был единственно возможный вариант продолжить

учебный процесс в условиях пандемии [11, с. 495]. Экстренный перенос обучения в данный формат оказался существенной проблемой в первую очередь для вузов с низким уровнем развитости информационной инфраструктуры, отсутствием электронных образовательных ресурсов для обеспечения дисциплин и неготовностью преподавателей к использованию цифровых платформ и сервисов. Переход на полное дистанционное обучение в кратчайшие сроки для Набережночелнинского института КФУ стал возможен благодаря внедрению в образовательный процесс вуза таких интернет-ресурсов, как электронная библиотека, «личный кабинет», виртуальная аудитория, а также использованию возможностей электронной обучающей среды Moodle и дистанционной системы Microsoft Teams, позволяющей проводить видеозанятия в онлайн-режиме, наличию бесплатных онлайн-курсов от ведущих университетов, размещенных на национальной и международных платформах.

Теоретические и прикладные аспекты дистанционного обучения в вузе освещены в многочисленных публикациях как отечественных, так и зарубежных исследователей [4; 5; 8; 9; 10; 13], что демонстрирует нахождение данного вопроса в стадии активного обсуждения и рассмотрения с различных точек зрения. Под «дистанционным обучением» мы понимаем обучение на расстоянии, проводящееся учебной организацией, характеризующееся временным и/или территориальным разделением преподавателя и обучающегося, и возможностью использования различных интерактивных телекоммуникации синхронно и/или асинхронно для объединения обучающихся, учебных ресурсов и преподавателей [12, с. 2].

Имеется ряд публикаций и по теме дистанционного обучения в экстремальных условиях пандемии, где одним из важных моментов является вопрос удовлетворенности студентов организацией учебного процесса [1, 6, 11]. Социологические исследования трактуют удовлетворенность как «интегрированное понятие, отражающее степень реализации социальных ожиданий студента от учебно-образовательной деятельности в вузе, сформированных в процессе его социализации» [7] и как ключевой индикатор эффективности и качества образовательных услуг: «это субъективная, эмоционально окрашенная оценка качества тех или иных объектов, условий учебной деятельности, в том числе межличностных отношений» [3]. Эмоционально-оценочное отношение к обучению может «складываться

из мотивации, движущей обучающихся к достижению поставленных целей, и субъективных переживаний, связанных с процессом и результатом достижения цели» [2, с. 38]. Чем выше уровень удовлетворенности, тем быстрее и легче проходит процесс адаптации к дистанционному обучению [11, с. 496].

В рамках настоящего исследования в целях проведения анализа удовлетворенности обучающихся переходом на полное дистанционное обучение во время пандемии COVID-19 в 2020 г. было проведено анкетирование. Респондентами стали студенты 3–5-х курсов направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» и специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» Набережночелнинского института КФУ в количестве 100 человек. Участие в опросе было свободным и добровольным, анкеты заполнялись респондентами анонимно и индивидуально. Сбор данных проводился на платформе GoogleForms в период с сентября по ноябрь 2021 г. с помощью специально разработанной анкеты, состоящей из 20 вопросов. Анкета разделена на 2 раздела: вопросы, касающиеся пандемии COVID-19, и вопросы, связанные непосредственно с дистанционным обучением в режиме самоизоляции и отношением студентов к нему.

По результатам анкетирования 97% респондентов были своевременно информированы о переходе НЧИ КФУ на дистанционную форму обучения в марте 2020 г. и ознакомлены с соответствующим приказом вуза. Большинство студентов кафедры филологии (75%) владеют информацией о путях распространения новой коронавирусной инфекции и соблюдают по сегодняшний день меры профилактики по недопущению распространения случаев заболеваний, вызванных новым вирусом: 60% обучающихся находились дома в режиме обязательной самоизоляции, 63% опрошенных применяют антисептические средства, 62% – часто моют руки с мылом, 48% – стараются соблюдать дистанцию при общении не менее одного метра, 83% – надевают маску в общественных местах.

Анализ вопросов об адаптации к новым условиям обучения показал, что 43% респондентов, по их мнению, адаптировались отлично, 39% – хорошо, 14% – удовлетворительно, и лишь у 4% адаптация проходила очень сложно, что может быть связано с низким уровнем владения персональным компьютером, навыками работы в сети Интернет, а также техническими трудностями.

В целом ответы респондентов сходятся в вопросах удобства дистанционного обучения: для 66% опрошенных студентов настоящий формат был удобным, 18%, несмотря на удобство, указывают на сложность данного обучения, 16% полностью не довольны таким форматом. Выявлено, что для 36% респондентов дистанционный формат обучения никак не повлиял на уровень мотивации к обучению, он остался на прежнем уровне, у 26% обучающихся мотивация стала выше, снижение мотивации в период самоизоляции зафиксировали 33% опрошенных, остальные 5% затруднились ответить. В целом 49% респондентов были удовлетворены процессом обучения в удаленном режиме, 35% оценили этот показатель как «скорее удовлетворены, чем нет», 10% ответили, что «скорее не удовлетворены, чем да», полностью не удовлетворенными дистанционным обучением остались 7% обучающихся.

Большинство респондентов (70%) ответили положительно на вопрос о проведении занятий с применением платформ Microsoft Teams (с возможностью видеоконференций) и LMS MOODLE (при работе с электронными образовательными ресурсами вуза) как самых приветствуемых и о возможности совмещения или параллельного использования сразу нескольких дистанционных систем. Студенты также отмечают применение преподавателями в учебном процессе обучающих презентаций (72%), видеоматериалов (34%), проведение онлайн-тестирований (80%), интерактивных заданий и опросов (39%). Для взаимодействия студентов с преподавателями, согласно ответам, дополнительно применялись форумы и чаты социальных сетей, электронная почта, мессенджеры WhatsApp, Viber и др.

Примерно две трети респондентов (63%) отмечают высокую степень подачи и содержания информации, структурированность и ясность учебного материала, для 22% обучающихся материал оказался слишком сложным и остался непонятным, 9% указывают на недостаточное количество обучающего материала по изучаемым темам, для 6% преподаваемый материал не открыл ничего нового.

В качестве главных аргументов в пользу дистанционного обучения студенты отметили низкий риск заражения коронавирусной инфекцией (57%), вероятность обучения по месту жительства (что особенно актуально для иногородних или иностранных студентов) (58%), экономию времени и финансов (на еду,

дорогу, одежду и т. д.) (60%), домашнее питание (39%), широкое использование современных технологий обучения и новых ресурсов (22%), индивидуальный темп обучения (31%), возможность повторно просматривать учебный материал (40%), освоение дополнительного материала по дисциплине (12%), получение более высоких оценок на экзаменах и зачетах (23%). При этом из трех возможных моделей проведения промежуточной аттестации в дистанционном формате 65% студентов отдадут предпочтение удаленному выполнению задания, сдачу зачета или экзамена в форме устного ответа средствами видео-конференц-связи выбирают 23% респондентов, и лишь 11% опрошенных желают проводить промежуточную аттестацию в форме удаленного выполнения задания с последующей онлайн-беседой. Здесь, конечно, очевиден поиск обучающимися наиболее легкого пути, что ставит под сомнение надежность онлайн-оценок.

Практически все студенты согласны, что для успешного дистанционного образования важно наличие удобного гаджета (телефон, планшет, ноутбук, компьютер) с необходимой гарнитурой (камерой хорошего разрешения, микрофоном, наушниками) и доступом к сети Интернет, требуется иметь хотя бы базовые навыки работы с компьютером, а именно умение пользоваться необходимыми программами, электронной почтой, иметь навыки набора текста на клавиатуре, умение быстро ориентироваться в соответствующих приложениях на смартфоне и др. Сами респонденты оценили свой уровень работы с ПК и Интернетом как высокий профессиональный – 28%, уверенный – 57%, недостаточный – 13% и низкий – 2%.

Однако следует указать и на трудности, с которыми столкнулись студенты в процессе дистанционного обучения. Во-первых, это технические проблемы, связанные, очевидно, с качеством Интернета и значительными нагрузками на сервер: длительность загрузки материалов (22%), технические перебои в процессе воспроизведения материала (22%), задержка кадра (25%), проблемы со звуком (34%), неисправность собственной техники (2%) и др. Во-вторых, некоторые организационные моменты: 35% респондентов отмечают большую нагрузку и высокий уровень сложности практических заданий, 13% – погрешности обратной связи от преподавателя, несвоевременное получение ответа на поставленный вопрос, 6% – несвоевременное выставление оценок в

электронный журнал, 31% студентов подчеркнули отсутствие или недостаточное количество практического навыка общения, что, безусловно, является важным для будущих лингвистов и переводчиков. Наконец, в-третьих, индивидуально-личностные характеристики обучающихся: меньшая личная мотивация из-за отсутствия живого контакта с преподавателем (33%), недостаток навыков самообучения и самодисциплины для освоения образовательной программы (неумение управлять своим временем и ресурсами) (21%), отсутствие непосредственного социального взаимодействия (ограниченность общения с одногруппниками, однокурсниками и товарищами по университету) (30%) и др.

В результате было выявлено, что 49% студентов уверены в своих силах, имеют все шансы справиться с онлайн-программой и не против в дальнейшем обучаться дистанционно, 27% не готовы к обучению в данном формате и предпочитают традиционные формы обучения, 24% испытывают смешанные чувства и затрудняются ответить.

Таким образом, проведенное исследование показало, что студенты обладают достаточно хорошими навыками практического использования современной электронной техники и программного обеспечения, успешно работают в сети Интернет, что способствовало быстрой адаптации к новой форме обучения в условиях пандемии COVID-19. Большинство респондентов владеет актуальной информацией, касающейся мер профилактики распространения новой коронавирусной инфекции. Удовлетворенность студентов дистанционным обучением связана в первую очередь с высокой оценкой содержания и способа подачи учебной информации. Чувство неудовлетворенности возникает в основном в связи с техническими моментами, отсутствием живого контакта с преподавателем и другими студентами, а также невозможностью охватить в полном объеме практическую часть учебной программы, являющейся важной основой для будущих филологов.

Сегодня мы видим, что положительные моменты дистанционной формы образования уверенно используются в учебном процессе и после завершения режима самоизоляции. Вынужденный переход на онлайн-формат в марте 2020 г. явился разумной альтернативой традиционному обучению в период пандемии и позволил извлечь уроки и приобрести неопределимый опыт как преподавателям, так и сту-

дентам, открыл новые образовательные возможности. При наличии качественной учебно-методической базы, правильного сочетания дистанционных и контактных форм обучения, ориентирования на диалогический подход, осуществления оперативного контроля качества усвоения учебного материала дистанционное обучение может быть и является эффективным механизмом образовательной системы, обеспечивающим непрерывность образования при любых условиях.

Список литературы

1. Дамдинов Б.Б., Миронова Н.В., Немчинова Т.В. Дистанционное образование на примере региональных вузов // Информационные системы и технологии в образовании, науке и бизнесе: материалы регион. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Улан-Удэ, 1 июля 2020 г.). Улан-Удэ, 2020. С. 20–25.
2. Елисеева Е.Н. Факторы удовлетворенности потребителей образовательных услуг качеством обучения в вузе // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2014. № 2. Сер.: Управление. Вып. 9. С. 38–40.
3. Коневалова Н.Ю., Городецкая И.В., Кабанова С.А., Кугач В.В. Исследование формирования профессиональной компетентности студентов // Вестн. Витебск. гос. мед. ун-та. 2015. № 5. С. 121–127.
4. Костина И.Б. Дистанционное обучение и возможности информационных технологий как способ организации современного образовательного процесса // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2019. № 2. С. 53–55.
5. Миронова Ю.Н. Использование дистанционных технологий при проведении занятий: LMS Moodle, Google Класс, Microsoft Teams // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 177–182.
6. Петрова Т.Н., Пьянзина Н.Н. К вопросу об отношении студентов вуза к дистанционному обучению // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2020. № 3(108). С. 206–212.
7. Спасский А.С. Теоретические основы социологического изучения содержания понятия «удовлетворенность студента учебой в вузе» // Право и образование. 2002. № 2. С. 83–96.
8. Хайруллина Д.Д., Базарова Л.В., Гиляева Э.Н., Гильфанова Г.Т. Достоинства и недостатки дистанционного обучения в высшей школе // Глобальный научный потенциал. 2020. № 12(117). С. 38–41.
9. Bowen W. Higher Education in the Digital Age [Electronic resource] // IEEE Transactions on Professional Communication. 2014. Vol. 57. No. 2. P. 150–153. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6783692> (дата обращения: 26.11.2021).

10. Chen B. Barriers to adoption of technology mediated distance education in higher education institutions // Beyond the online course: leadership perspectives on e-learning. 2016. P. 35–43.

11. Faize F.A., Nawaz M. Evaluation and Improvement of students' satisfaction in Online learning during COVID-19 // Open Praxis. 2020. Vol. 12. Is. 4. P. 495–507.

12. Simonson M., Smaldino S., Albright M., Zvacek S. Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education // American Journal of Distance Education. 2011. Vol. 25(3). P. 201–204.

13. Surma T., Kirschner P. Technology Enhanced Distance Learning Should Not Forget How Learning Happens [Electronic resource] // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 110. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7164858/> (дата обращения: 26.11.2021).

* * *

1. Damdinov B.B., Mironova N.V., Nemchinova T.V. Distancionnoe obrazovanie na primere regional'nyh vuzov // Informacionnye sistemy i tekhnologii v obrazovanii, nauke i biznese: materialy region. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Ulan-Ude, 1 iyulya 2020 g.). Ulan-Ude, 2020. S. 20–25.

2. Eliseeva E.N. Faktory udovletvoryonnosti potrebitel'ej obrazovatel'nyh uslug kachestvom obucheniya v vuze // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2014. № 2. Ser.: Upravlenie. Vyp. 9. S. 38–40.

3. Konevalova N.Yu., Gorodeckaya I.V., Kabanova S.A., Kugach V.V. Issledovanie formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov // Vestn. Vitebsk. gos. med. un-ta. 2015. № 5. S. 121–127.

4. Kostina I.B. Distancionnoe obuchenie i vozmozhnosti informacionnyh tekhnologij kak sposob organizacii sovremennogo obrazovatel'nogo procesa // Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly). 2019. № 2. S. 53–55.

5. Mironova Yu.N. Ispol'zovanie distancionnyh tekhnologij pri provedenii zanyatij: LMS Moodle, Google Klass, Microsoft Teams // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2020. T. 9. № 4(33). S. 177–182.

6. Petrova T.N., P'yanzina N.N. K voprosu ob otnoshenii studentov vuza k distancionnomu obucheniyu // Vestn. Chuvash. gos. ped. un-ta im. I.Ya. Yakovleva. 2020. № 3(108). S. 206–212.

7. Spasskij A.S. Teoreticheskie osnovy sociologicheskogo izucheniya soderzhaniya ponyatiya «udovletvorennost'- studenta ucheboj v vuze» // Pravo i obrazovanie. 2002. № 2. S. 83–96.

8. Hajrullina D.D., Bazarova L.V., Gilyazeva E.N., Gil'fanova G.T. Dostoinstva i nedostatki distancionnogo obucheniya v vysshej shkole // Global'nyj nauchnyj potencial. 2020. № 12(117). S. 38–41.

Student's satisfaction with the distance education in the context of the forced self-isolation

The article deals with the results of the analysis of the students' satisfaction with the organization of the distance education in university, the resources, the possible difficulties in the period of self-isolation and the ways of their solution. The results of the questionnaire showed that the mass transition to the remote format in the context of the COVID-19 pandemic was conducted successfully, the students were good adapted to a new situation and were satisfied with an educational process.

Key words: *higher education, distance education, Internet, COVID-19 pandemic, satisfaction, respondent, questionnaire.*

(Статья поступила в редакцию 20.11.2021)

Л.С. ПАНЧЕНКО, Н.Ю. БАКРАДЗЕ
(Волгоград)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Изложены методические аспекты организации дистанционного образования иностранных студентов. Рассмотрены основные вопросы эффективного обучения иностранных студентов, представлен сравнительный анализ возможностей традиционной и дистанционной форм обучения. Проанализированы проблемы и перспективы дистанционного обучения иностранных студентов.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, аудиторные занятия, гибридный режим обучения иностранных студентов, виртуальный режим, онлайн-опрос, методы дистанционного образования, информационные технологии.*

Ежегодно Волгоградский государственный технический и Волгоградский государственный социально-педагогический университет оказываются в числе востребованных в международном образовательном простран-

ве вузов. В этих двух вузах наряду с обучением по профильным учебным предметам организовано довузовское обучение иностранных студентов.

В связи с реалиями современности в традиционные формы подготовки иностранных студентов постепенно вводятся элементы дистанционного обучения, которое на сегодняшний день является актуальным на различных уровнях образовательного процесса, в том числе и на факультетах подготовки иностранных студентов.

Пандемия, связанная с распространением коронавирусной инфекции COVID-19, объективно ускорила внедрение дистанционной формы обучения российских и иностранных студентов. Дистанционное обучение явилось альтернативной формой аудиторному обучению в условиях сложной эпидемиологической ситуации.

Ученые считают, что дистанционное обучение – это синтетическая, интегральная форма обучения, которая базируется на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий, а также их технических средств для подачи учебного материала. При этом процесс обучения в общем случае не критичен к расположению информации в пространстве и во времени, а также по отношению к конкретному образовательному учреждению [1].

В связи со сложившейся ситуацией эпидемиологической территориальной изоляции факультеты подготовки иностранных студентов ВолгГТУ и ВГСПУ в текущем учебном году работали в гибридном режиме: часть иностранных студентов обучалась в аудиториях, часть – в дистанционном режиме, часть – в смешанном формате.

Формат удаленного обучения предусматривает зависимость преподавателя и студентов от технических средств. Проанализировав возможности доступных технических средств

обучения с использованием программ Teams и Zoom, приложения WhatsApp, мы пришли к выводу, что положительные результаты преподавания иностранным студентам естественно-научных учебных дисциплин возможны при применении приложения WhatsApp.

Как известно, преподавание – это совместная деятельность обучаемого и обучающегося, поэтому с целью выбора программ обучения посредством технических средств мы провели онлайн-опрос иностранных студентов. Он проходил в два этапа (табл. 1):

I этап – в начале учебного года;

II этап – в конце учебного года.

Приложение WhatsApp при использовании в образовательном процессе для иностранных студентов ориентировано на возможность ознакомления с учебным материалом при чтении и записи текста занятия, прослушивании аудиозаписи, просмотре и прослушивании видеозаписи во время занятия, а также не исключает повторного использования учебного материала занятия в любое удобное для студентов время. При такой форме работы во внеаудиторном режиме задействованы одновременно зрительный, моторный и слуховой виды памяти обучающихся, что немаловажно для иностранных студентов, изучающих учебные дисциплины на русском языке.

Как известно, технологии виртуальной реальности не позволяют студентам из разных стран участвовать в лабораторных и практических занятиях, присутствовать при демонстрации опытов по естественно-научным дисциплинам. Применение во время занятий видеозаписей и видеодialogов позволяет иностранным студентам в значительной степени приблизиться к усвоению учебного материала во время лабораторных и практических работ, исключая возможность приобретения реальных навыков выполнения этого вида деятельности.

Постановка проблемы и создание проблемной ситуации при использовании видеоза-

Таблица 1

Результаты онлайн-опроса иностранных студентов о выборе программы технических средств обучения при изучении естественно-научных учебных дисциплин, проводимого в два этапа (%)

| Этапы онлайн-опроса | Программы | | Приложения |
|---------------------|-----------|------|------------|
| | Teams | Zoom | WhatsApp |
| I | 25 | 35 | 40 |
| II | 15 | 30 | 55 |

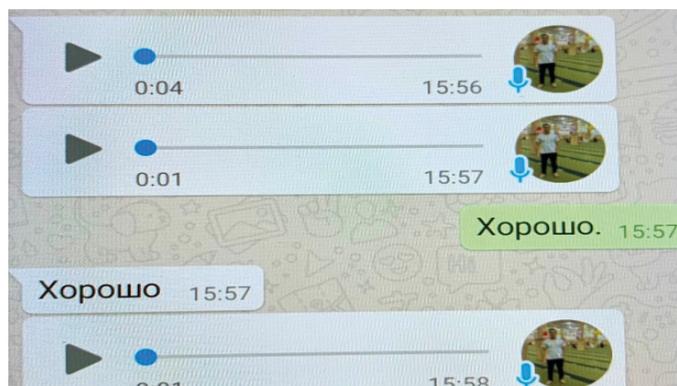


Рис. 1. Использование аудиозаписи в процессе преподавания естественно-научных дисциплин иностранным студентам



Рис. 2. Использование видеозаписи в процессе выполнения лабораторной работы по биологии

писи демонстрации эксперимента на занятиях по естественно-научным дисциплинам активизирует познавательную деятельность иностранных студентов, поскольку экспериментальное решение проблемы и проблемной ситуации носит поисковый характер, а также со-

держит элементы исследовательской работы, что приближает обучающихся к практической деятельности.

В процессе дистанционного обучения реализуется принцип наглядности в формате фото таблиц, химических веществ, биологиче-



Рис. 3. Использование видеозаписи при постановке проблемы и создании проблемной ситуации на занятии по химии

ских объектов, видеозаписей демонстрации процессов жизнедеятельности живых организмов и явлений неживой природы.

Дистанционное образование с использованием приложения WhatsApp дает возможность адаптировать систему преподавания к индивидуальным особенностям обучающихся иностранных студентов: использование индивидуальных тестовых заданий, творческих персональных заданий, специализированных индивидуальных текстов по предметам.

С целью успешного обучения иностранных студентов в дистанционном формате, по-видимому, более целесообразным является постепенное внедрение нетрадиционных форм обучения в традиционный образовательный процесс. Одним из важных компонентов учебного процесса является метод обучения, который педагоги рассматривают как способ упорядоченной взаимосвязи деятельности обучаемого и обучающихся. При переходе от традиционной формы обучения иностранных студентов к нетрадиционной системе важным является фактор адаптации методов обучения в соответствии с новыми условиями. Дистанционное образование предусматривает увели-

чение времени самостоятельной работы иностранных студентов, что необходимо учитывать при работе с иностранными студентами в аудиторном режиме.

Как указывает А.Е. Суглобов, «наличие объемных информационных потоков обуславливает устойчивую тенденцию в направлении сокращения времени аудиторных занятий студентов, что приводит к необходимости использования методов дистанционного обучения» [10, с. 200]. Обучение иностранных студентов на удалении связано с рядом трудностей, которые заключаются в преодолении ими языкового барьера и сложностях доступа к информации по учебным дисциплинам на родном языке. Это создает препятствие для усвоения знаний, что приводит к снижению эффективности восприятия учебного материала.

Практика использования дистанционного обучения показывает низкий уровень владения русским языком иностранных студентов, перешедших из внеаудиторной в аудиторную форму обучения, по сравнению с теми иностранными студентами, которые постоянно занимались в традиционной форме обучения. Причина заключается, возможно, в изучении русского языка не в русскоязычной среде, в малой языковой практике, в недостаточно полном использовании индивидуального ресурса каждого студента. Трудности нетрадиционной формы обучения иностранных студентов включают также сложности коммуникативного взаимодействия в паре «студент – преподаватель» и в группе. Дистанционное обучение осложняется возможностью конспектирования лекций, что создает трудности в восприятии учебного материала при помощи слухового анализатора. Существенным минусом дистанционного обучения иностранных студентов является несовпадение часовых поясов в странах проживания студентов и города России, в котором находится вуз, что дезорганизует учебный процесс. Одной из негативных характеристик дистанционного обучения является то, что оно в большей степени ориентировано на теорию. Многие ученые считают, что существенным недостатком обучения иностранных студентов на удалении является отсутствие формирования интернационального студенческого коллектива, т. к. студенческая жизнь проходит в онлайн-режиме на родном языке и в родной стране.

С целью изучения проблем дистанционного обучения иностранных студентов мы провели их онлайн-опрос в два этапа:

I этап – в начале учебного года;

II этап – в конце учебного года.



Рис. 4. Использование фото в процессе занятия по химии

Таблица 2

Результаты онлайн-опроса иностранных студентов о выборе между формами обучения при изучении естественно-научных дисциплин, проводимого в два этапа (%)

| Этапы онлайн-опроса | Аудиторное обучение | Дистанционное обучение |
|---------------------|---------------------|------------------------|
| I | 40 | 60 |
| II | 70 | 30 |

Как видно из табл. 2, на первом этапе обучения иностранные студенты отдают предпочтение дистанционной форме обучения, т. к. не представляют жизни в другой стране без родных и близких. По мере обучения в дистанционном формате они, видимо, чувствуют дефицит общения на русском языке, поэтому многие из них по мере возможности меняют дистанционное обучение на аудиторное обучение. Основная цель довузовского обучения иностранных студентов состоит не столько в изучении учебного материала естественно-научных дисциплин, сколько в усвоении информации на русском языке, в умении общаться на русском языке, используя его научный стиль в формировании речевых навыков.

Как считает исследователь Е.И. Пассов, общение на языке обучения в вузовской иностранной среде является каналом познания, средством развития, инструментом воспитания, средой обучения [13, с. 107]. Несмотря на минусы эффективности дистанционного обучения иностранных студентов в сложившейся педагогической и технической ситуациях, дистанционное обучение представляет собой актуальное образование в условиях использования новых информационных технологий. Их проникновение в сферу образования при обучении иностранных студентов связано с качественным изменением содержания, методов и формы организации обучения. Нетрадиционные формы обучения от-

крывают практически каждому иностранному студенту доступ к неограниченному объему информации с возможностью ее активной обработки, стирают территориальные и финансовые границы, а также повышают престижность отечественного профессионального образования, его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

В настоящее время дистанционное образование рассматривается не только как альтернативная форма обучения иностранных студентов в сложной эпидемиологической ситуации, а как полноценное образование. Информационные технологии на основе применения аудиовизуальных средств в полной мере дают возможность осуществлять данный процесс, регулируя его во временном и пространственном аспекте.

Список литературы

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Электронный ресурс]. URL: http://WWW.n.e.-joe.ru/sod/97/4_97/sto96.html (дата обращения: 15.11.2021).
2. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. М., 1999.
3. Белоглазов А.А., Белоглазова Л.Б., Мокашов В.В. [и др.]. Дистанционное обучение как один из способов эффективного обучения иностранных студентов // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2018. № 5. С. 38–45.

4. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высшее образование в России. 1994. № 3. С. 11.
5. Ишимова А.Е. Дистанционное обучение как современная форма обучения в российских высших учебных заведениях // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь, 2015 г.). Казань, 2015. С. 29–32.
6. Международное сотрудничество в образовании: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2002. Ч. 2.
7. Осипова Л.Б., Горева О.М. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14612> (дата обращения: 10.11.2021).
8. Попова И.М. Если ваш студент – иностранец (в помощь преподавателям, работающим с иностранными студентами): сб. ст. с прилож. / под общ. ред. проф. И.М. Поповой. Тамбов, 2005.
9. Попова Е.И., Баландин А.А., Дедюхин Д.Д. Дистанционное образование: современные реалии и перспективы // Образование и право. 2020. № 7. С. 204–209.
10. Суглобов А.Е. Методические аспекты организации дистанционного обучения иностранных студентов в вузах РФ // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2014. № 2. С. 200–205.
11. Суглобов А.Е. Методология и организация профессиональной подготовки иностранных слушателей с применением дистанционных форм обучения. М., 2015.
12. Тихонов А.Н., Абрамешин А.Е. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты. М., 1998.
13. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Организация профессионально-педагогического общения при формировании основ межкультурной коммуникации в условиях российского вуза: моногр. Волгоград, 2009.
- * * *
1. Andreev A.A. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «distancionnoe obuchenie» [Elektronnyj resurs]. URL: http://WWW.n.e.-joe.ru/sod/97/4_97/sto96.html (data obrashcheniya: 15.11.2021).
2. Andreev A.A. Didakticheskie osnovy distancionnogo obucheniya. M., 1999.
3. Beloglazov A.A., Beloglazova L.B., Mokashov V.V. [i dr.]. Distancionnoe obuchenie kak odin iz sposobov effektivnogo obucheniya inostrannykh studentov // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Informatizaciya obrazovaniya. 2018. № 5. S. 38–45.
4. Domracheev V.G. Distancionnoe obuchenie: vozmozhnosti i perspektivy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 1994. № 3. S. 11.
5. Ishimova A.E. Distancionnoe obuchenie kak sovremennaya forma obucheniya v rossijskikh vysshix uchebnykh zavedeniyah// Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', oktyabr', 2015 g.). Kazan', 2015. S. 29–32.
6. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v obrazovanii: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. SPb., 2002. Ch. 2.
7. Osipova L.B., Goreva O.M. Distancionnoe obuchenie v vuze: modeli i tekhnologii [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14612> (data obrashcheniya: 10.11.2021).
8. Popova I.M. Esli vash student – inostranec (v pomoshch' prepodavatelyam, rabotayushchim s inostrannyimi studentami): sb. st. s prilozh. / pod obshch. red. prof. I.M. Popovoj. Tambov, 2005.
9. Popova E.I., Balandin A.A., Dedyuhin D.D. Distancionnoe obrazovanie: sovremennye realii i perspektivy // Obrazovanie i pravo. 2020. № 7. S. 204–209.
10. Suglobov A.E. Metodicheskie aspekty organizacii distancionnogo obucheniya inostrannykh studentov v vuzah RF // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. 2014. № 2. S. 200–205.
11. Suglobov A.E. Metodologiya i organizaciya professional'noj podgotovki inostrannykh slushatelej s primeneniem distancionnykh form obucheniya. M., 2015.
12. Tihonov A.N., Abrameshin A.E. Upravlenie sovremennym obrazovaniem: social'nye i ekonomicheskie aspekty. M., 1998.
13. Filimonova N.Yu., Romanyuk E.S. Organizaciya professional'no-pedagogicheskogo obschcheniya pri formirovanii osnov mezhkul'turnoj kommunikacii v usloviyah rossijskogo vuzav: monogr. Volgograd, 2009.

Distance education of foreign students: issues and prospects

The article deals with the methodological aspects of the organization of the distance education of foreign languages. There are considered the basic issues of the efficient foreign language teaching, there is conducted the comparative analysis of the potential of the traditional and distance forms of education. The authors analyze the issues and prospects of the distance education of the foreign students.

Key words: *distance education, classroom activities, hybrid format of foreign language teaching, virtual mode, online survey, methods of distance education, information technology.*

(Статья поступила в редакцию 07.11.2021)

*О.А. ДМИТРИЕВА, Т.И. КОНДАУРОВА
(Волгоград)*

**СОВРЕМЕННОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ
МИРОВОГО СООБЩЕСТВА
КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО
РАЗВИТИЯ**

Рассматриваются состояние и развитие экологического образования в странах мирового сообщества в контексте концепции устойчивого развития. Концепция устойчивого развития служит основой для развития и претворения в жизнь идей ноосферы и рассматривается как действия по устранению отчуждения человека и природной среды.



Ключевые слова: ноосфера, устойчивое развитие, экологическое образование, обучение экологии, междисциплинарный подход, задачи, содержание и методы, охрана природы.

На протяжении всей истории своего существования человеческая цивилизация сталкивается с экологическими проблемами, однако они не имели такого масштаба и размаха, как в современную эпоху, названную В.И. Вернадским эпохой эволюции биосферы в ноосферу. Человечество ищет пути выхода из кризисной ситуации, ищет идеал будущего развития, выдвигая идеи построения ноосферы, коэволюции природы и общества, устойчивого развития. Текущее понимание устойчивого развития утверждено в 1983 г. Всемирной комиссией ООН по окружающей среде и развитию, оно включает комплекс мер, нацеленных на удовлетворение текущих потребностей человека при сохранении окружающей среды и ресурсов, т. е. без ущерба для возможности будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности. В этой связи на первый план выходит экологическое образование человека для устойчивого развития [7]. Каждая идея требует обновления образовательных систем, поскольку одним из инструментов реальной подготовки к жизни и усвоения миропонимания, основанного на развитии гармоничных отношений в системе «природа – общество – человек», является система экологического образования.

Понятие «ноосфера» вошло в научный лексикон в начале XX в. и связано с именами

французских исследователей Э. Леруа, Пьера Тейяра де Шардена, отечественного ученого В.И. Вернадского. В научной литературе нет однозначного определения термина «ноосфера». Мы разделяем точку зрения Н.Н. Моисеева, который в контексте ноосферных идей В.И. Вернадского предлагает рассматривать данную трансформацию как сферу Разума, часть биосферы, которая оказывается под влиянием человека и преобразуется им в своих интересах [3; 15].

Отсчет международного сотрудничества в области охраны природы служит созданный в 1948 г. Международный союз защиты природы, который в 1960-е гг. утвердил термины «природоохранное образование» и «образование в области окружающей среды». Непосредственно термин и содержание понятия «экологическое образование» введены в научный обиход на конференции, посвященной вопросам охраны природы и экологического образования, которая прошла в г. Карсон-Сити в США (1970 г.).

Мировое сообщество в настоящее время беспокоят вопросы: «Насколько возможна сегодня реализация ноосферной концепции?», «Сумеет ли человечество развивать свои отношения с Природой в соответствии с ноосферной парадигмой и обеспечить коэволюцию биосферы и общества?». Коэволюция биосферы и общества мыслится как их совместное развитие, диалектическое единство, что является существенной чертой формирования ноосферы и необходимым условием сохранения всего живого, в том числе человека на Земле. Как отмечает С.Н. Глазачев, решение экологических проблем зависит от того, насколько действия каждой отдельной личности и общества в целом будут соответствовать законам природы и способствовать закономерному ходу природных процессов.

Отчуждение и противостояние человека и природы привели к духовному оскудению людей и формированию искаженной системы ценностей потребления, основанной на эгоизме и антропоцентричности в восприятии мира. Следовательно, каждый человек должен знать эти законы, понимать важность и необходимость соотнесения с ними своих поступков и уметь действовать, не противореча им [6]. По мнению В.И. Вернадского, именно природа познает себя человеком. И нужно осознать, что каждый человек неповторим и уникален.

Экологическая система «природа – общество», компонентами которой является каждый из нас, теряет свою устойчивость.

Как отмечает А.В. Гагарин, переход к устойчивому развитию предполагает постепенное восстановление естественных экосистем до уровня, который гарантирует стабильность окружающей среды, чего можно достичь усилиями всего человечества. По мнению ученого, начинать движение к данной цели каждая страна должна самостоятельно, осуществляя переход к устойчивому развитию следующими способами:

- принятием связанных с природопользованием, экологическими вопросами соглашений, законов, нормативных актов и др.;

- изменением нынешних стереотипов мышления, пренебрегающих возможностями биосферы и порождающих безответственное отношение граждан и юридических лиц к окружающей среде и обеспечению экологической безопасности [5].

Экологическое образование в интересах устойчивого развития должно сформировать у каждого ученика не только теоретические и практические знания об окружающем мире и значимости антропогенной нагрузки в нем, о сложности и динамичности взаимодействия всего сущего, об актуальных экономических, экологических, социальных проблемах и возможных методах решения этих проблем, но и умения и навыки осмысления, критического анализа получаемой информации, событий мирового, государственного и личностного уровня, и своего собственного образа жизни в том числе.

Таким образом, при ориентировании образования на достижение целей устойчивого развития человек, действуя локально, сможет мыслить глобально и учитывать последствия своих действий и свою ответственность перед своими современниками и будущими поколениями в максимально полной мере.

Образование будет приобретать системный характер при условии, что оно сумеет убедить растущее поколение в проблемности выживания вида *Homo sapiens*.

В декларации межправительственной конференции ЮНЕСКО по вопросам окружающей среды 1977 г. выделяются возможные подходы к построению экологического образования:

- включение в каждый изучаемый предмет необходимого аспекта проблемы окружающей среды;

- изучение конкретных экологических проблем, которые могут наблюдать учащиеся и учителя;

- работа в междисциплинарных группах.

Эти рекомендации 40-летней давности не утратили актуальности и в настоящее время. Современное состояние экологического образования в разных странах мирового сообщества имеет свои особенности в содержании и развитии.

Экологическое образование в США. Американские педагоги конечную цель в экологическом образовании и воспитании видят в обеспечении условий для интеллектуального, личностного и социального развития учащихся, в воспитании чувства личной ответственности за состояние окружающей среды, стремления глубоко разобраться в сущности и противоречивости происходящих перемен в экологическом развитии нашей планеты. На содержание экологического образования, структуру учебных планов и программ дисциплин существенное влияние оказывают географические, исторические, экологические особенности штатов, а также традиции местной автономии [8; 9].

В экологическом образовании для США характерна технологическая тенденция, а также ориентация на экологические проблемы местности, где живут учащиеся, а не на охрану природы вообще. Экологическое обучение строится с использованием разнообразных методических приемов с преобладанием эмпирической подачи материалов.

Так, Американская ассоциация повышения знаний разработала «Проект 2061» с целью вовлечения учащихся в процесс всестороннего познания мира и повышения общего уровня их знаний. В основе данного проекта лежит идея о том, что в школе, преподавая дисциплины, целесообразно сосредоточиться на тех проблемах, которые более всего значимы сейчас и останутся актуальными на последующие годы.

Приоритетными в экологическом образовании являются занятия на природе, выделение специальных проектных дней и недель, разработка экологических игр, в основе которых лежит стремление пробудить целостное и эмоциональное восприятие природы.

В старших классах школ США изучают историю Земли, принципы экологии, экологическую политику, меры, которые школьники могут предпринять для улучшения экологической обстановки.

В последние десятилетия усилились гуманистические воспитательные процессы, включающие поворот к личности, формирование экологической культуры, коммуникативности. Сторонники данной концепции – американские педагоги У. Колли, К. Роджере [8] – предлагают акценты в воспитании школьников делать на вопросы, которые более всего значимы сейчас, останутся актуальными на последующие десятилетия и волнующие все человечество:

- экологический кризис;
- угроза ядерного катаклизма;
- новые неизлечимые болезни.

Экологическое образование в Германии.

Экологические проблемы в стране возникли в результате бурного развития промышленности после Второй мировой войны. Экологические аспекты промышленного развития в те годы не учитывались, но спустя десятилетия они проявились в виде погибших и высыхающих хвойных лесов из-за выброса в атмосферный воздух больших количеств диоксида серы; сильного загрязнения кадмием пищевых и кормовых растений из-за применения в качестве удобрения кадмийсодержащего ила; загрязнения воздуха токсичными растворителями [22]. Это обусловило острую необходимость в экологическом образовании и воспитании и повышении экологической культуры населения всей страны, что в настоящее время успешно осуществляется в Германии [21].

Образовательные концепции и подходы к экологическому образованию чрезвычайно разнообразны. Прежде всего это связано с тем, что образовательная политика возложена на федеративные земли, региональные правительства: Германия прошла путь унификации экологического образования после объединения двух стран (ФРГ и ГДР) с разными уровнями экологических знаний и экологических стандартов [16].

Экологическое образование и воспитание подразумевает формирование фундаментальных экологических знаний, воспитание любви к природе, правильное поведение людей в повседневной жизни – сбережение естественных ресурсов: воздуха, воды, земли, энергии, растений и животных. На первый взгляд, научиться этому нетрудно, однако, чтобы вести себя экологически грамотно, нужно усвоить множество знаний, умений и навыков для практических действий. В стране принят ряд законов, изменивших концепцию экологического образования в связи с совершенствованием систе-

мы сбора и переработки твердых бытовых отходов. Так, концепция экологического воспитания, разработанная для детских садов, школ и вообще для всех граждан страны независимо от их возраста, включает в себя формирование у детей с раннего возраста правильного отношения к твердым бытовым отходам, что позволит им иметь реальное представление о его составе и необходимости сортировки. В детском саду ребенка учат почитать качественные вещи и продукты, которые не оставляют много твердых бытовых отходов. Его учат не брать то, что не нужно, не выбрасывать то, чем еще можно пользоваться, выбирать натуральные материалы для работы, предпочитать полезные вредным. Эталоном для детей служит личный пример воспитателя, его экологически правильное поведение.

Немецкие педагоги понимают, что программа будет успешна в том случае, если они добьются понимания и поддержки у родителей, готовых разделить с ними ответственность за воспитание подрастающего поколения, самим проявлять экологически грамотное поведение, согласованное с принципами экономии, рациональности, бережливости, продуманного отношения к покупкам. Тогда и дети научатся предвидеть последствия принимаемых решений.

Дошкольное экологическое образование также реализуется в центрах природы путем создания «зеленой» инфраструктуры, площадок для наблюдения за природой. Учебный план для начальной школы включает дисциплину «Окружающий мир». В старших классах вопросы экологии рассматриваются в курсах биологии и географии. В методике экологического образования предусмотрены экскурсии разных видов, выполнение исследовательских проектов, организация наблюдений за природными объектами, многообразные виды природоохранной деятельности [16; 17; 20].

Экологическое образование в Японии. Резкая деградация природной среды, массовые неизлечимые заболевания, вызванные загрязнениями окружающей среды (болезни итай-итай, Минамата и др.), в 1960-е гг. стали причиной не только экологизации производства, но и изменения социально-экологической ориентации Японии. Появился термин «когай», означающий ухудшение состояния окружающей среды из-за загрязнения производственными и бытовыми отходами, излучениями и прочими техногенными помехами. Экологиза-

ция всех сфер потребовала квалифицированных кадров, повышения общего уровня экологической культуры населения. В 1990 г. в Японии был создан Институт экологического образования, который должен разрабатывать методики, накапливать и обобщать опыт, выпускать книги и учебные пособия по экологии. Однако при реализации планов возник ряд препятствий. Среди них финансовые проблемы, определенная косность сознания многих школьных учителей. С одной стороны, они сами не всегда обладают необходимыми знаниями, поэтому не могут обучать своих учеников. С другой стороны, учебные программы составлены так плотно, что трудно найти место в расписании для занятий по экологии. Японцы считают, что основная трудность с экологическим образованием в школах и вузах заключается в том, что несколько расплывчатым выглядит сам предмет изучения [14].

Экологическое образование в Японии делится на четыре уровня:

- первый уровень – для дошкольных учреждений, начальной и средней школ (в его основу заложено элементарное изучение организации природы);

- второй уровень – во всех классах школы изучают взаимосвязи в природе, их роль в сохранении экосистемы;

- третий уровень – в старших классах школ, колледжах и университетах изучают взаимосвязи природной среды с обществом;

- четвертый уровень – для студентов специализированных факультетов университетов, преподавателей, взрослой части населения (включает изучение дисциплин по охране окружающей среды, среди них экологическое законодательство, проблемы экологии и сохранения природы, экологическая биология, сохранение дикой природы, экология растений и животных и др).

Основу экологического образования и воспитания в Японии составляют следующие положения:

- воспитание должно обеспечивать понимание гражданином губительного воздействия человека на природу;

- обучение специалистов в разных сферах общественной жизни должно быть направлено на предотвращение экологического кризиса;

- различные программы, которые направлены на охрану природы, должны быть обеспечены государственной и общественной поддержкой [17; 19].

Экологическая тематика включается в программы переподготовки преподавателей школ, колледжей [1].

В Японии еще не создана целостная система экологического образования, а имеющиеся позитивные результаты связаны с личностью преподавателей, их профессионализмом, творческим подходом к проблеме, энтузиазмом и увлеченностью. Получение экологических знаний может стать естественной составной частью общего образования Японии.

В последние годы в Японии приобрел большую популярность экологический туризм. Экотуризм – это путешествия, связанные с получением новых знаний о природе, о необходимости ее защиты.

Экотуризм в Японии представлен поездками в Антарктиду, а также однодневными экскурсиями по ближайшим окрестностям по утвержденным маршрутам. Подготовка маршрутов и их реализация осуществляются с участием Японского центра изучения дикой природы, Агентства по охране окружающей среды и других государственных организаций.

С помощью гида участники экскурсии получают много интересных сведений о растениях и животных в их природной среде обитания. При этом, кроме решения задач дополнительного экологического образования, обращается внимание на важность взаимопонимания людей и природы

Экологическое образование в Китае. Начало экологическому образованию в стране было положено в конце 1970-х гг., и в настоящее время оно стало частью обязательного образования в начальной школе и в первые три года в средней школе. В Китае в последнее десятилетие значительно увеличилось количество часов, выделенных на преподавание школьных курсов естествознания и биологии. По мнению китайских специалистов, обновление и расширение программы обучения биологии в школе необходимо провести за счет введения современных разделов, таких как:

- генетика;
- цитология;
- экология [2].

Уроки экологии проводятся в виде факультативов, практикумов, а также экологические вопросы рассматриваются на уроках биологии, географии и естествознания. Потребность в улучшении экологического обучения в Китае вышла на первый план. В качестве эффективного подхода в экологическом образовании рассматривается междисциплинарный

подход – включение вопросов экологии во все школьные предметы при устранении междисциплинарных барьеров.

Особое внимание уделяется подготовке тех, кто будет учить. На базе трех педагогических университетов в рамках реализации проекта «Инициатива преподавателей экологии Китая» были созданы три Центра экологического обучения, на которые была возложена задача подготовки кадров для реализации проекта в разных регионах страны.

На специальных семинарах обучаются школьные учителя, администраторы и методисты системы образования на местах. Тематика вопросов, рассматриваемых на семинарах, отражает наиболее актуальные экологические вопросы:

- основные мировые экологические проблемы;
- образование и устойчивое развитие;
- экологические принципы и экологическая этика.

В обучении на семинарах участникам предлагается исследовательский подход. По завершении семинаров каждый участник разрабатывает собственную программу экологического образования и начинает ее внедрение в образовательный процесс с тем, чтобы через год на специальном семинаре обсудить достижения и усовершенствования программы. Лучшие программы и опыт распространяются в образовательные учреждения по всей стране.

В стране активно ищут пути социально-экономического и технологического развития, не сопровождающиеся разрушением природной среды, поэтому основными задачами экологического образования определены оказание помощи людям в понимании взаимозависимости их жизни на Земле и окружающей среды, принимаемых решений и предпринимаемых действий по использованию природных ресурсов, по взаимодействию со всем живым на Земле [4].

Экологическое образование в России. Систематическая реализация экологического образования в России началась в 60-х гг. XX в., а в 80-е гг. сформировалась система непрерывного экологического образования. В Российской Федерации, как и в других государствах, в соответствии с решением Конференции ООН по устойчивому развитию (1992) началась разработка стратегии устойчивого развития страны.

Среди основных направлений перехода России к устойчивому развитию помимо соз-

дания его правовой основы, разработки системы стимулирования хозяйственной деятельности и установления пределов ответственности за ее экологические результаты указано на формирование эффективной системы пропаганды идей устойчивого развития и создание соответствующей системы воспитания и обучения.

В ст. 73 Закона Российской Федерации «Об охране окружающей природной среды» (2002) четко определено, что в целях повышения экологической культуры общества и профессиональной подготовки специалистов устанавливается система всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования, охватывающая весь процесс дошкольного, школьного воспитания и образования, профессиональной подготовки специалистов в средних и высших учебных заведениях, повышения их квалификации с использованием при этом средств массовой информации. Уникальность экологического российского образования и воспитания связана с изменением в содержании личностных целей, которые акцентируют внимание на формирование гармоничной личности, способной к оптимальной регуляции отношений в сфере взаимодействия общества и природы, обладающей умением по достоинству оценить и сохранить каждый компонент природы, осуществляющей действия по рациональному использованию природы, обладающей ценностным отношением к природе [11; 18].

Понимание экологической культуры как цели экологического образования получило обоснование в работах ученых и закреплено на законодательном уровне. Экологическая культура в настоящее время является обязательным требованием жизни в мировом сообществе. Данная культура проявляется как совокупность идейных и морально-политических установок, социально-нравственных ценностей, норм и правил, обеспечивающих устойчивое качество окружающей среды, экологическую безопасность и рациональное природопользование [6; 13; 18].

В России законодательно установлена система всеобщего, комплексного и непрерывного экологического образования и воспитания, охватывающая весь процесс дошкольного, школьного воспитания и образования, профессиональной подготовки специалистов в средних и высших учебных заведениях, повышения их квалификации. Экологическое образование как система представляет собой сово-

купность образовательных программ, государственных образовательных стандартов и реализующих их образовательных учреждений. Постановлением Министерства образования Российской Федерации и Министерства охраны окружающей среды и природных ресурсов Российской Федерации «Об экологическом образовании обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации» (1994) обозначены его приоритеты, среди которых:

- создание инфраструктуры для обеспечения системы непрерывного экологического образования;
- преобразование всех учебных курсов с точки зрения экологически безопасного устойчивого развития;
- обращение к экологическим глобально значимым проблемам;
- создание системы практической деятельности учащихся по улучшению и сохранению окружающей среды;
- развитие дополнительного экологического образования;
- подготовка и повышение квалификации педагогических кадров по вопросам экологического образования и воспитания.

В экологическом образовании широко и многообразно представлены три направления: однопредметное, многопредметное и смешанное [10; 11; 18]. Однопредметное направление предполагает достижение цели экологического образования в рамках изучения одного предмета – «Экологии». Кроме того, направление базируется на интеграции учебного материала различных предметов, применении интегрированных методов и форм обучения. Многопредметное направление основано на максимальной экологизации основного содержания школьных предметов естественно-научного и общественно-гуманитарного циклов. Определенные возможности экологического образования имеют все школьные предметы, но ведущая роль принадлежит биологии, которая способна стать тем ядром, которое объединяет экологическое содержание предметов разных циклов. Смешанное направление реализуется на сочетании в учебном процессе специальных интегрированных курсов и введении экологического содержания в каждый учебный предмет.

Все большее значение приобретает дополнительное экологическое образование, осуществляемое экологическими клубами, центрами, кружками, секциями, научными обществами.

Учебно-воспитательный процесс включает разнообразные формы, технологии, методы, средства обучения и воспитания. Особое внимание уделяется организации практической и исследовательской деятельности обучающихся по экологической тематике (мониторинговые исследования, изучение биоразнообразия объектов живой природы и др.), формированию умений и навыков практической деятельности по охране окружающей среды. Экологическое образование в целом позволяет каждому человеку осознать свое единство с человеческим сообществом и биосферой.

Одним из важных факторов развития в России системы непрерывного экологического образования стала реализация в рамках межгосударственных, межправительственных и двусторонних соглашений различных международных проектов в области экологического образования.

Таким образом, можно отметить, что экологическое образование занимает важное место в образовательной деятельности разных стран мира, и ему уделяется все большее внимание. В каждой стране оно имеет свои особенности, связанные с историей его возникновения и эволюцией, спецификой систем воспитания и образования, уровнем образовательного развития страны и другими факторами.

Так, в США, Японии и Германии экологическое образование как условие устойчивого развития осуществляется с учетом биологических, промышленных и региональных аспектов экологии, что привело к формированию экологической культуры у большей части населения. В Японии и Германии вследствие их небольших территорий и небольшого числа этнических групп большое внимание уделяется промышленным аспектам экологии. В США наряду с промышленными аспектами рассматриваются и региональные аспекты экологии, однако без тесной связи друг с другом, что является тормозящим фактором дальнейшего повышения эффективности экологического образования.

На стадии развития находится экологическое образование в Китае, уделяющее значительное внимание междисциплинарному подходу через включение вопросов экологии во все школьные предметы и подготовке педагогов по экологии. В России создана система всеобщего комплексного и непрерывного экологического образования, основой которой являются биологические, промышленные и региональные аспекты экологии. При этом все

ступени непрерывного регионального экологического образования содержат региональный компонент. Конечными достигаемыми результатами реализации регионального непрерывного экологического образования являются формирование и развитие экологической культуры личности и общества, улучшение экологической ситуации в регионах, устойчивое развитие регионов, повышение качества жизни населения.

Интенсивные процессы развития экологического образования, охватившие образовательные системы многих государств, отличаются тенденцией к экономической, социальной и культурной интеграции, сближению стран при решении глобальных проблем, выходящих за национальные и государственные рамки. Развитие экологического образования и воспитания в контексте концепции устойчивого развития в духе мира и взаимопонимания призвано обеспечить формирование у молодежи ответственности за судьбы не только своего региона, страны, но и всей планеты.

Список литературы

1. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере. М., 2007. С. 48–57.
2. Вэй Жуй, Теремов А.В. Обучение биологии в старших школах КНР: история и современность // Наука и школа. 2019. № 1. С. 174–182.
3. Гагарин А.В. Эколого-ориентированное мировоззрение или «достойное развитие»? // Экологическая культура и общественное развитие. М., 2006. С. 137–140.
4. Глазачев С.Н., Козлова О.Н. Экологическая культура. М., 1997.
5. Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С. Экологический вызов и устойчивое развитие. М., 2000.
6. Дружинский А.Н. Зарубежная школа: современность состояния и тенденции развития. М., 1993.
7. Зарецкая С.Л. Проблемы экологического образования в странах Запада // Экология и общество: проблем.-темат. сб. М., 1999. С. 51–87.
8. Зверев И.Д. Приоритеты экологического образования // Развитие непрерывного экологического образования. М., 1995. С. 16–26.
9. Кондаурова Т.И., Веденеев А.М., Фетисов Н.Е., Зверев А.В. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений в дополнительном экологическом образовании и воспитании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 1(134). С. 83–88.
10. Кондаурова Т.И., Вишнякова В.В. Человек и природа: гармония или противостояние // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. 2019. № 6(65). С. 75–78.
11. Кондаурова Т.И., Дмитриева О.А. Методические условия экологического образования слушателей подготовительного отделения для иностранных граждан // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 4(147). С. 95–98.
12. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М., 1990.
13. Муртазина Л.Г. Экологическое образование и воспитание учащейся молодежи в учебных заведениях Германии // Казан. пед. журн. 2015. № 2. С. 4–10.
14. Новикова Д.Д. Сравнение экологического образования в России, Германии, Японии, Финляндии // Инновационный потенциал молодежи: социальная, экологическая и экономическая устойчивость. Екатеринбург, 2018. С. 193–199.
15. Пономарева И.Н. Соломин В.П. Экологическое образование в российской школе. История. Теория. Методика. СПб., 2005.
16. Фортунатов А.А. Экологическое образование учащейся молодежи в высших учебных заведениях России и Японии // Вестн. Череповец. гос. ун-та. 2016. № 4(93) С. 137–138.
17. Шульженко А.К. Развитие эколого-эстетической культуры личности в современной Германии // Педагогика. 2003. № 1. С. 92–97.
18. Шульженко А.К. Экологическое образование: опыт России и Германии. М., 1997.
19. Эйхлер В. Яды в нашей пище. М., 1993.

* * *

1. Vernadskij V.I. Neskol'ko slov o noosfere. M., 2007. S. 48–57.
2. Vej Zhuj, Teremov A.V. Obuchenie biologii v starshih shkolah KNR: istoriya i sovremennost' // Nauka i shkola. 2019. № 1. S. 174–182.
3. Gagarin A.V. Ekologo-orientirovannoe mirovozzrenie ili «dostojnoe razvitie»? // Ekologicheskaya kul'tura i obshchestvennoe razvitie. M., 2006. S. 137–140.
4. Glazachev S.N., Kozlova O.N. Ekologicheskaya kul'tura. M., 1997.
5. Danilov-Danil'yan V.I., Losev K.S. Ekologicheskij vyzov i ustojchivoe razvitie. M., 2000.
6. Druzhinskij A.N. Zarubezhnaya shkola: sovremennost' sostoyaniya i tendencii razvitiya. M., 1993.
7. Zareckaya S.L. Problemy ekologicheskogo obrazovaniya v stranah Zapada // Ekologiya i obshchestvo: problem.-temat. sb. M., 1999. S. 51–87.
8. Zverev I.D. Prioritety ekologicheskogo obrazovaniya // Razvitie nepreryvnogo ekologicheskogo obrazovaniya. M., 1995. S. 16–26.
9. Kondaurova T.I., Vedeneev A.M., Fetisov N.E., Zverev A.V. Organizaciya setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij v dopolnitel'nom ekologicheskom obrazovanii i vospitanii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 1(134). S. 83–88.
10. Kondaurova T.I., Vishnyakova V.V. Chelovek i priroda: harmoniya ili protivostoyanie // Grani po-

znaniya: elektron. nauch.-obrazovat. zhurn. 2019. № 6(65). S. 75–78.

11. Kondaurova T.I., Dmitrieva O.A. Metodicheskie usloviya ekologicheskogo obrazovaniya slushatelej podgotovitel'nogo otdeleniya dlya inostrannykh grazhdan // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 4(147). S. 95–98.

12. Moiseev N.N. Chelovek i noosfera. M., 1990.

13. Murtazina L.G. Ekologicheskoe obrazovanie t vospitanie uchashchejsya molodezhi v uchebnykh zavedeniyah Germanii // Kazan. ped. zhurn. 2015. № 2. S. 4–10.

14. Novikova D.D. Sravnenie ekologicheskogo obrazovaniya v Rossii, Germanii, Yaponii, Finlyandii // Innovacionnyj potencial molodezhi: social'naya, ekologicheskaya i ekonomicheskaya ustojchivost'. Ekaterinburg, 2018. S. 193–199.

15. Ponomareva I.N. Solomin V.P. Ekologicheskoe obrazovanie v rossijskoj shkole. Istoriya. Teoriya. Metodika. SPb., 2005.

16. Fortunatov A.A. Ekologicheskoe obrazovanie uchashchejsya molodezhi v vysshix uchebnykh zavedeniyah Rossii i Yaponii // Vestn. Cherepovec. gos. un-ta. 2016. № 4(93) S. 137–138.

17. Shul'zhenko A.K. Razvitie ekologo-esteticheskoy kul'tury lichnosti v sovremennoj Germanii // Pedagogika. 2003. № 1. S. 92–97.

18. Shul'zhenko A.K. Ekologicheskoe obrazovanie: opyt Rossii i Germanii. M., 1997.

19. Ejhler V. Yady v nashej pishche. M., 1993.

Modern ecological education in the countries of the world community as the condition of the sustainable development

The article deals with the state and development of the ecological education in the countries of the world community in the context of the concept of the sustainable development. The concept of the sustainable development is the basis for the development and the realization of the idea of noosphere and is considered as the actions directed to the removal of the disposal of the man and the environment.

Key words: *noosphere, sustainable development, ecological education, ecology teaching, interdisciplinary approach, tasks, content and methods, protection of nature.*

(Статья поступила в редакцию 13.09.2021)

О.А. НИКИШИНА, С.Е. ЦВЕТКОВА
(Нижегородский университет)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МЕЖДУНАРОДНОМУ ЭКЗАМЕНУ НА ЯЗЫКОВЫХ ПРОФИЛЯХ УНИВЕРСИТЕТА

В условиях возрастания роли иностранного языка в развитии общества актуальной задачей профессионального образования становится совершенствование лингвистической компетенции учителя иностранного языка. Теоретически обосновывается и описывается модель формирования лингвистической готовности студентов языковых профилей к сдаче международного экзамена. Рассматриваются структурные компоненты модели, представлены основные результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, готовность, международный экзамен, дидактическая модель, методологические подходы, структурные компоненты, система принципов.

В условиях всеобщей глобализации значительно возрастает необходимость овладения иностранным языком для успешной жизнедеятельности и профессионального развития в современном информационном обществе. Актуальной задачей профессионального образования становится совершенствование лингвистической компетенции учителя иностранного языка. Интерес студентов-лингвистов к дальнейшему повышению квалификации за пределами родной страны не перестает снижаться даже в условиях пандемии COVID-19. Таким образом, подготовка студентов языковых профилей к сдаче международных экзаменов по английскому языку является актуальной задачей российских лингвистических вузов и факультетов.

В статье «Мировой кризис – самое время поступать в зарубежный университет?» отмечено, что «собеседники Forbes Education сходятся в убеждении, что западные университеты сделают все возможное, чтобы российские студенты могли поступить и успешно учиться, невзирая на пандемию и связанные с ней сложности <...> Специалисты Insight Lingua также отмечают, что некоторые университеты упрощают требования к поступающим иностран-

цам, например, понижая требования к минимальному баллу по английскому языку» [11].

Целью данной статьи являются теоретическое обоснование, определение и рассмотрение модели формирования лингвистической готовности к международному экзамену, дающей наглядное представление основных структурных компонентов исследуемой системы обучения, определяющих ее новизну и практическую значимость, а именно: специфику ее целей и содержания; совокупность принципов и технологий совершенствования лингвистической компетенции студентов языковых профилей в формате международного экзамена.

Разработка дидактической модели формирования лингвистической готовности к международному экзамену на языковых факультетах обусловлена необходимостью устранения следующих противоречий:

- между объективной потребностью студентов-лингвистов в овладении высоким языковым уровнем и недостаточным использованием потенциала профессиональной подготовки для развития лингвистической компетенции в форматах международных экзаменов;

- между необходимостью применения инновационных технологий и средств для эффективной реализации аутентичного учебного комплекта (Achieve IELTS) и недостаточной разработанностью информационных технологий обучения.

Согласно определению В.А. Штоффа, «под моделью в широком смысле понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (схематизированной или идеализированной) и наглядной форме. Так, уже в древности развитие науки и философии сопровождалось созданием наглядных картин, образов действительности, гипотетически воспроизводящих различные явления в космосе или в микромире» [21, с. 8].

Модель формирования лингвистической готовности к международному экзамену реализуется на теоретическом и методическом уровнях. Теоретический уровень определяется наглядным/схематичным представлением структурных компонентов исследуемой дидактической системы. Методический уровень модели реализуется в рамках учебно-методического комплекта дисциплины (УМКД) «Иностранный язык», характеризующего цели, задачи и содержание обучения, его обусловленность базовыми методологическими подходами (компетентностным, личностно ориенти-

рованным, контекстным, коммуникативными межкультурным).

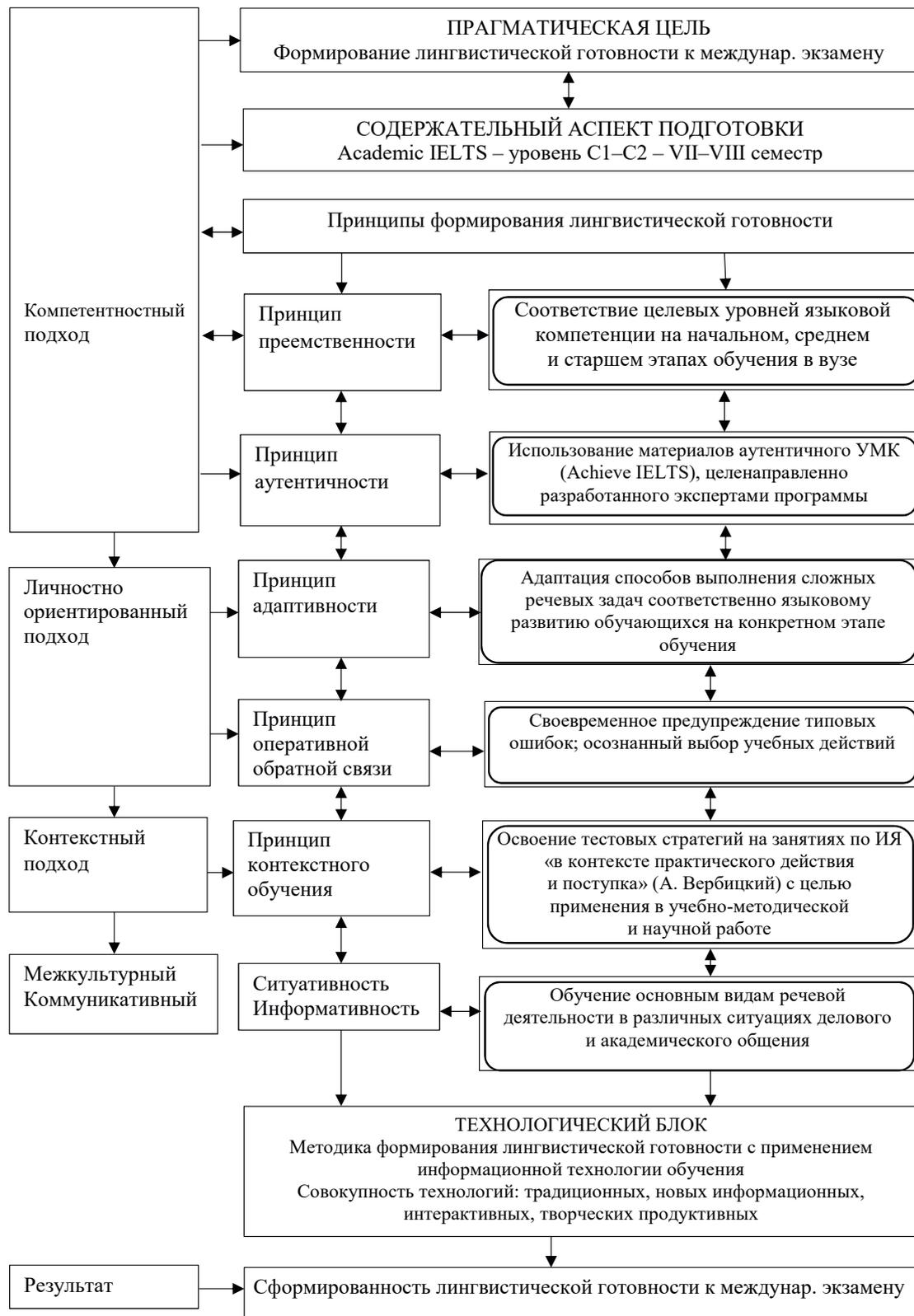
Особенности педагогического моделирования рассмотрены в научных трудах В.П. Беспалько, С.М. Марковой [10], Ю.Н. Петрова, В.С. Ильина, И.Я. Лернера, В.А. Штоффа [21] и других педагогов. Метод моделирования иноязычного образования студентов вуза нашел применение в работах В.Ф. Аитова [1], Е.В. Воеводы [5], Э.П. Комаровой, И.В. Леушиной [9], О.А. Минеевой, О.Г. Оберемко и многих других методистов. В диссертационном исследовании И.В. Леушиной «разработаны концепция моделирования иноязычной подготовки специалистов технического профиля, модельный ряд их иноязычной подготовки и научно обоснованные рекомендации по выбору вида модели на разных уровнях системы высшего профессионального образования с учетом когнитивного и информационно-синергетического подходов» [Там же, с. 11].

В структурно-функциональной модели профессиональной языковой подготовки специалистов-международников представлены взаимозависимые составляющие профессиональной языковой подготовки (формирование компетенций ФГОС ВПО, языковая профессионализация и пр.) и учебной профессионально-языковой коммуникативной среды (учебные материалы, отобранные с учетом профессиональной направленности подготовки; дополнительная подготовка педагогических кадров) (Е.В. Воевода) [5, с. 9–10].

В исследовании проблемно-проектного подхода (В.Ф. Аитов) «реализация модели формирования иноязычной профессиональной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогических вузов осуществляется на основе выполнения познавательных поисковых заданий на лингвистическом уровне, поисково-познавательных заданий на коммуникативном уровне и поисково-исследовательских заданий на профессиональном уровне» [1, с. 6].

Обзор научных трудов по исследуемой проблеме показал, что разработка и реализация модели формирования лингвистической готовности к международному экзамену на языковых факультетах университета остаются актуальной проблемой. Методологическая значимость модели состоит в том, что она обеспечивает целостное интегративно-системное видение составляющих экспериментального обучения; одновременно характеризует вариативные составляющие дидактической системы, отражающие ее научную новизну, а именно: спе-

Модель формирования лингвистической готовности к сдаче международного экзамена



цифику целей и содержания; обусловленность форм, технологий и средств оценивания иноязычной деятельности форматом международного экзамена.

Модель формирования лингвистической готовности к сдаче международного экзамена представлена прагматической целью; теоретико-методологическими подходами; содержательным аспектом, системой дидактических принципов; технологическим блоком и планируемым результатом экспериментального обучения (см. рис. на с. 110).

Целевой блок модели определяет совокупность целей освоения дисциплины «Иностранный язык» в рамках подготовки к экзамену Academic IELTS. В качестве основной образовательной цели программой бакалавриата на основе требований ФГОС ВО установлена УК-4 и индикаторы достижения компетенции для дисциплины «Иностранный язык»:

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) [13];

УК-4.1 – Способен грамотно и ясно строить диалогическую речь в рамках межличностного и межкультурного общения на иностранном языке.

УК-4.2 – Способен находить, воспринимать и использовать информацию на языке, полученную из печатных и электронных источников, для решения стандартных коммуникативных задач.

Отметим, что индикаторы достижения УК-4.1 и УК-4.2 определяют сформированность речевого и дискурсивного компонентов лингвистической компетенции студентов языковых профилей.

Прагматическая (практическая) цель экспериментального обучения сформулирована как формирование лингвистической готовности к экзамену Academic IELTS.

Лингвистическая готовность формируется как результат развития лингвистической компетенции студентов языковых профилей, в частности ее речевого и дискурсивного компонентов, посредством овладения содержанием целевого курса Achieve IELTS; эффективными тестовыми стратегиями; достижением продвинутого языкового уровня – C1–C2 в формате IELTS.

Воспитательная цель определена с учетом развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык» как формирование социально-психологического аспекта лингвистической компетенции, связанного с познанием национальных особенностей, пониманием и при-

ятием явлений и феноменов иных культур как равноценных и уникальных.

Уровень сформированности эмпатических умений на этапе завершения экспериментального исследования (окончание восьмого семестра) примерно сопоставим со стадией адаптации в интерпретации М. Беннета. «Люди на стадии адаптации, – отмечает М. Беннет, – используют знания о своей культуре и культуре других людей, чтобы намеренно перейти в другую культурную систему координат. То есть они могут сопереживать или принимать точку зрения другого человека, чтобы понять и быть понятыми вне культурных границ. Основываясь на своей способности использовать альтернативные культурные интерпретации, люди на этой стадии могут изменить свое поведение таким образом, чтобы оно больше соответствовало культурам, отличным от их собственной» [22, p. 17].

В модели выделены *теоретико-методологические подходы*, определяющие специфику содержания и образовательных технологий подготовки к экзамену Academic IELTS: компетентностный, личностно ориентированный, контекстный, коммуникативный, межкультурный.

Компетентностный подход определяет цели образования как формирование ключевых компетенций. В теории обучения иностранным языкам категория «компетенции» была введена Н. Хомским в 1965 г. Именно «с этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие “коммуникативная компетентность” (Д. Хаймс)» [7, с. 2]. Проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции стала предметом многих лингводидактических исследований (В.Ф. Аитов [1], О.В. Варникова [2], Е.В. Воевода [5], З.И. Коннова, Н.В. Попова [16] и пр.).

Целью личностно ориентированного образования является развитие индивидуальных качеств, интеллектуальных способностей личности (Е.В. Бондаревская, М.А. Викулина [4], Э.Ф. Зеер, Ю.Н. Петров [15], В.В. Сериков, И.С. Якиманская и пр.).

Определяющим критерием отбора содержания при личностном подходе является учет академических потребностей «субъектов учения». «Никакая внешне предлагаемая человеку информация не может быть перенесена внутрь его, если у него нет соответствующей мотивации и личностно значимых образовательных процессов» [Там же, с. 24, 25]. Основным принципом организации обучения явля-

ется «субъект-субъектное» взаимодействие участников образовательного процесса [4].

В рамках экспериментального исследования личностно ориентированный подход предопределил:

- соответствие содержания иноязычной подготовки академическим потребностям будущих учителей иностранного языка в овладении курсом международного экзамена;

- организацию педагогических условий, обеспечивающих возможности самостоятельного освоения тестовых тактик и стратегий, адекватную самооценку и индивидуальное профессиональное саморазвитие.

Соответственно концепции *контекстного подхода* обучение иностранному языку осуществляется в контексте профессиональной деятельности. В отечественной профессиональной педагогике психолого-педагогические основы активного контекстного обучения, основанного на введении в образовательный процесс элементов профессиональной деятельности, были разработаны А.А. Вербицкий [3].

Контекстный/интегративный подход (content-обучение) в обучении иноязычной коммуникации активно развивался в конце 80–90-х гг. XX в. и в настоящее время признан одним из ведущих подходов языкового образования в вузе (Ю.Н. Карпова, О.Г. Красикова, Н.Л. Уварова [19], С.Е. Цветкова, И.А. Малинина [20], D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche [23], Oller & Oller и пр.).

Контент-обучение реализуется посредством интеграции предметного содержания иностранного языка и профессионально ориентированного контента. В таком случае «освоение определенного информационного содержания является интегральным элементом преподавания второго языка и представляет соединение практического опыта и теории» [19, с. 87].

Коммуникативный подход определяет обучение языку как средство иноязычной коммуникации непосредственно в функции общения (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов [14], В.В. Сафонова [17], А.Н. Шапов [8], С.В. Шатилов, А.Н. Шукин и пр.). «Коммуникативность обучения характеризуется мотивированностью, целенаправленностью, личностным смыслом, речемыслительной активностью, взаимодействием, ситуативностью, функциональностью, содержательностью» (Е.И. Пассов) [14].

Межкультурный подход предопределяет овладение языком во взаимосвязи с инокультурой; формирование лингвистической ком-

петенции в тесной взаимосвязи с межкультурной компетенцией; рассмотрение культуроведения как теоретико-прикладной сферы языковой педагогики (О.М. Ким, А.Н. Шапов [8], Т.Г. Мухина, Н.И. Мусина [12], В.В. Сафонова [17], И.И. Халеева и др.).

Содержательный аспект модели определяет специфику содержания экспериментального обучения, а именно:

- выбор в качестве целевого международного экзамена Academic IELTS, целевой уровень лингвистической компетенции в формате экзамена – C1–C2;

- экспериментальное обучение в рамках подготовки к экзамену на старшем этапе профессионально-иноязычной подготовки (VII–VIII семестры);

- реализацию обучения на материале аутентичного учебного комплекта Achieve IELTS, в рамках тематики деловой и академической сфер общения; с применением эффективных целенаправленно разработанных экспертами дидактических средств;

- освоение классификации интерактивных языковых тестов соответственно их функциям, задачам (объектам усвоения) и форме ответа: учебные и контролирующие; лексико-грамматические, на понимание текста, essay; с выборочной, короткой и развернутой формами ответа.

В модели определена *система принципов* формирования лингвистической готовности. Система дидактических средств учебного аутентичного комплекта разработана с учетом всех *общедидактических принципов*, которые должны быть реализованы в обучении в форме эффективных тактик и стратегий развития и оценивания лингвистической компетенции.

1. Принцип *доминирующей роли упражнений*. Каждый модуль построен как система учебно-тренировочных тестовых заданий, выполнение которых направлено на овладение речевыми навыками и умениями посредством языковой тренировки; решения коммуникативных задач и речевого взаимодействия.

2. Принцип пропорционального *сочетания основных видов речевой деятельности* обуславливает:

- организацию языковой тренировки в условиях коммуникативного микроконтекста;

- активизацию устной речи в ходе работы с текстом (устное опережение, обсуждение содержания прочитанного);

- опору на речевые образцы (чтение) в развитии письменной речи и структурировании монолога.

3. Принцип *сочетания речевой практики с развитием языковых навыков* определяет расширение словарного состава, тренировку в произношении и словообразовании в процессе чтения, аудирования и письма.

4. Принцип *ситуативности и информативности* определяет организацию тестовых заданий по видам речевой деятельности в контексте различных ситуаций/микротем делового и академического общения.

Специальные принципы направлены на освоение тестовых тактик и стратегий в условиях реализации содержания аутентичного комплекта с применением информационных технологий.

5. Принцип *преемственности* определяет согласование и координирование уровней языковой компетенции на этапе подготовки к международному экзамену (VII–VIII семестры) и на предшествующих этапах иноязычной подготовки (I–VI семестры) на языковых факультетах университета с учетом требований ФГОС ВО и образовательной программы.

6. Принцип *аутентичности* обуславливает совершенствование лингвистической компетенции на материале аутентичного учебно-методического комплекта, разработанного экспертами IELTS; применение дополнительной информации из открытых источников исключительно с целью выполнения проектных заданий в рамках тематики целевого курса.

7. Принцип *адаптивности* связан с адаптацией способов и приемов решения сложных/многоаспектных речевых задач соответственно уровню языкового развития обучающихся на конкретном этапе профессионально-иноязычной подготовки.

8. Принцип *контекстного обучения* направлен на интеграцию целей иноязычной подготовки и теоретических дисциплин («Современные средства оценивания...»); освоение специфики интерактивных языковых тестов и способов их применения как средства развития лингвистической компетенции на занятиях по иностранному языку в контексте «собственного практического действия и поступка» [3], с целью применения полученных навыков в учебно-методической и научной работе.

9. Принцип *единства и целостности содержания* означает, что информационная технология интегрирована в содержание обучения; система компьютерных тестов является средством электронной поддержки, эффективной реализации и усвоения содержания учебного аутентичного комплекта.

10. Принцип *оперативной обратной связи* определяет немедленную ответную реакцию

и адекватные рекомендации обучающей программы; своевременное предупреждение ошибочных действий и знаниевых «пробелов»; закрепление верного речевого действия, развитие саморефлексии.

Технологический блок модели определяет:

– доминирование в обучении технологий и средств оценивания (объектов контроля) в формате Academic IELTS: традиционные, интерактивные (интервью, дискуссия), творческие продуктивные (сочинение, графики);

– разработку информационной технологии в условиях образовательной среды LMS Moodle как целостной системы интерактивных учебных и контролирующих тестов, обеспечивающих освоение тактик и стратегий совершенствования лингвистической компетенции в формате Academic IELTS;

– реализацию и выявление эффективности разработанной модели формирования лингвистической готовности к международному экзамену в ходе опытно-экспериментального обучения.

Планируемым *результатом* экспериментального исследования является сформированность лингвистической готовности к сдаче экзамена Academic IELTS.

С целью выявления эффективности модели *в ходе эксперимента* была сформирована экспериментальная группа в составе обучающихся старшего курса (VII–VIII семестры) в количестве тридцати шести человек. Такая организация диагностики, без разделения на контрольную и экспериментальную группы, возможна и «предполагает сравнение уровня знаний, навыков и умений у одних и тех же обучающихся в разное время» [18, с. 21].

Для определения сформированности языковых уровней в рамках диагностического контроля определены технологии и критерии оценивания. Объекты контроля, адекватные формату Academic IELTS, являются эффективным средством оценивания сформированности лингвистической готовности к сдаче экзамена. Соответственно, в рамках диагностического контроля, в начале и в конце эксперимента, применяются один и тот же универсальный тест, соответствующий IELTS по уровневому показателю, тематике и лексическому составу сфер учебного общения.

Эффективность экспериментальной модели определяется качественными показателями результатов тестирования, а именно: уровнем овладения рецептивной деятельностью (чтение, аудирование); уровнем овладения умениями диалогового взаимодействия и моноло-

Общие результаты диагностического контроля

| Объекты контроля / виды речевой деятельности | Диапазон баллов / языковой уровень | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------|---------------|-----------------------|
| | 4–5 / B1 % | 5,5 – 6 – 6,5 / B2 % | 7–8 / C1 % | 8 – 8,5 – 9 / C2 % |
| Reading – до эксперимента | 25 | 47,2 | 19,4 | 8,3 |
| после эксперимента | 0 | 11,1 | 50 | 38,9 |
| Listening – до эксперимента | 27,9 | 47,2 | 16,6 | 8,3 |
| после эксперимента | 0 | 22,2 | 38,9 | 38,9 |
| Интервью – до эксперимента | 38,9 | 41,7 | 13,9 | 5,5 |
| после эксперимента | 0 | 11,1 | 47,2 | 41,7 |
| Writing – до эксперимента | 38,9 | 41,7 | 13,9 | 5,5 |
| после эксперимента | 0 | 16,6 | 47,2 | 36,2 |

гической речью; уровнем овладения письмом (сочинение, графики).

Соответственно формату Academic IELTS оценивание производится по девятибалльной шкале. При этом определенный диапазон баллов является показателем сформированности языкового уровня соответственно Европейской шкале языковых компетенций: 3 – 3,5 балла – A2 Pre-Intermediate; 4–5 баллов – B1 Intermediate; 5,5 – 6,5 баллов – B2 Upper-Intermediate; 7–8 баллов – C1 Advanced; 8,5 – 9 баллов – C2 Proficiency [6].

В ходе констатирующего эксперимента, проведенного перед началом экспериментального обучения, выявлено, что большая часть обучающихся недостаточно владеет тестовыми тактиками и стратегиями для сдачи экзамена Academic IELTS на уровень C1 и C2, что объясняется специфичной тематикой и словарным составом деловой и академической сфер общения. Диагностический контроль, проведенный на этапе контролирующего эксперимента, позволил отследить значительную положительную динамику в формировании лингвистической готовности (см. табл. выше).

Результаты, полученные в ходе апробации модели формирования лингвистической готовности к сдаче экзамена Academic IELTS, позволили сделать вывод, что в процессе формирующего эксперимента удалось значительно совершенствовать лингвистическую компетенцию студентов языковых профилей в формате международного экзамена.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие *выводы*. В статье решается актуальная задача профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка на язы-

ковом факультете университета: теоретически обоснована и рассмотрена модель формирования лингвистической готовности к сдаче международного экзамена. В модели сформулированы цели экспериментального обучения: образовательная, прагматическая/практическая и воспитательная. В качестве методологических подходов выделены компетентностный, личностно ориентированный, контекстный, коммуникативный и межкультурный. Содержательный аспект модели предопределяет реализацию профессионально-иноязычной подготовки на материале специализированного аутентичного комплекта, с достижением целевого уровня лингвистической компетенции C1–C2. В модели определена совокупность общедидактических и специальных принципов совершенствования лингвистической компетенции. Технологический блок модели предопределяет разработку системы интерактивных языковых учебных и контролирующих тестов, обеспечивающих самостоятельное освоение обучающимися тестовых тактик и стратегий в формате экзамена. В ходе опытно-экспериментального обучения выявлена эффективность разработанной дидактической модели в формировании лингвистической готовности студентов языковых профилей к сдаче международного экзамена.

Список литературы

1. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2007.
2. Варникова О.В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей шко-

- лы в процессе иноязычной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2011.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
4. Викулина М.А. Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе. Н. Новгород, 2000.
5. Воевода Е.В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
6. Европейский языковой портфель для России. М.; СПб., 2001.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования, 2006 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rshu.ru/article.html?id=50758> (дата обращения: 09.10.2021).
8. Ким О.М., Шамов А.Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // Вестн. Минин. ун-та. 2019. Т. 7. № 2. С. 2.
9. Леушина И.В. Совершенствование подготовки специалистов технического профиля на основе моделирования ее иноязычной составляющей в условиях уровневого высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2010.
10. Маркова С.М. Моделирование педагогических систем: моногр. Н. Новгород, 2003.
11. Мировой кризис – самое время поступать в зарубежный университет? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.globaldialog.ru/articles/mirovoj-kризis-samoe-vremya-postupat-v-zarubezhnyj-universitet/> (дата обращения: 09.10.2021).
12. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Формирование готовности будущего специалиста МВД России к межличностному взаимодействию в условиях многонациональной среды // Вестн. Минин. ун-та. 2019. Т. 7. № 1(26). С. 3.
13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (с изменениями и дополнениями): приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февр. 2018 г. № 125 [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/71897864/> (дата обращения: 13.11.2021).
14. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавания русского языка как иностранного. М., 2010.
15. Петров Ю.Н., Государев М.А. Организация личностно-ориентированного образования. Н. Новгород, 2002.
16. Попова Н.В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2011.
17. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе. 2001. № 3. С. 17–24.
18. Суйская В.С. Обучение межкультурному диалогическому общению будущих бакалавров в ходе социально-ролевого взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2013.
19. Уварова Н.Л. Лингвообразовательный процесс в профессиональной подготовке государственных служащих. Н. Новгород, 1998.
20. Цветкова С.Е., Малинина И.А. Применение обучающих компьютерных программ в процессе профессионально-иноязычной подготовки будущих инженеров // Инженерное образование. 2017. № 22. С. 153–164.
21. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.; Л., 1966.
22. Bennet M.J. Intercultural communication: a current perspective // Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, ME, 1998. P. 1–20. URL: https://www.researchgate.net/publication/246501677_Intercultural_Communication_A_Current_Perspective (дата обращения: 10.10.2021).
23. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. Second Language Instruction. Boston. Mass, 1989.
24. Harrison L., Cushen C., Hutchison S. Achieve IELTS 2 English International Education: Student's book. MK Education.

* * *

1. Aitov V.F. Problemno-proektnyj podhod k formirovaniyu inoyazychnoj professional'noj kompetentnosti studentov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2007.
2. Varnikova O.V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov vysshej shkoly v processe inoyazychnoj podgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Penza, 2011.
3. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M., 1991.
4. Vikulina M.A. Lichnostno-orientirovannaya podgotovka studentov v pedagogicheskom vuze. N. Novgorod, 2000.
5. Voevoda E.V. Teoriya i praktika professional'noj yazykovoj podgotovki specialistov-mezhdunarodnikov v Rossii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2011.
6. Evropejskij yazykovoj portfel' dlya Rossii. M.; SPb., 2001.
7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya, 2006 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.rshu.ru/article.html?id=50758> (дата обращения: 09.10.2021).
8. Kim O.M., Shamov A.N. Formirovanie kompetencii mezhkul'turnogo delovogo spora v sfere professional'noj delovoj kommunikacii: soderzhatel'nye i

tehnologicheskie aspekty // Vestn. Minin. un-ta. 2019. T. 7. № 2. S. 2.

9. Leushina I.V. Sovershenstvovanie podgotovki specialistov tekhnicheskogo profilya na osnove modelirovaniya ee inoyazychnoj sostavlyayushchej v usloviyah urovnevygo vysshego professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. N. Novgorod, 2010.

10. Markova S.M. Modelirovanie pedagogicheskikh sistem: monogr. N. Novgorod, 2003.

11. Mirovoj krizis – samoe vremya postupat' v zarubezhnyj universitet? [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.globaldialog.ru/articles/mirovoj-krizis-sa-moe-vremya-postupat-v-zarubezhnyj-universitet/> (data obrashcheniya: 09.10.2021).

12. Muhina T.G., Musina N.I. Formirovanie gotovnosti budushchego specialista MVD Rossii k mezhlchnostnomu vzaimodejstviyu v usloviyah mnogonacional'noj sredy // Vestn. Minin. un-ta. 2019. T. 7. № 1(26). S. 3.

13. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (s dvumya profilyami podgotovki)» (s izmeneniyami i dopolnennyami): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevr. 2018 g. № 125 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.garant.ru/71897864/> (data obrashcheniya: 13.11.2021).

14. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metod. posobie dlya prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2010.

15. Petrov Yu.N., Gosudarev M.A. Organizaciya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. N. Novgorod, 2002.

16. Popova N.V. Mezhdisciplinarnaya paradigma kak osnova formirovaniya integrativnyh kompetencij studentov mnogoprofil'nogo vuza: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb, 2011.

17. Safonova V.V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennoy yazykovogo obrazovaniya // Inostr. yazyki v shkole. 2001. № 3. S. 17–24.

18. Suijskaya V.S. Obuchenie mezhkul'turnomu dialogicheskomu obshcheniyu budushchih bakalavrov v hode social'no-rolevogo vzaimodejstviya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2013.

19. Uvarova N.L. Lingvoobrazovatel'nyj process v professional'noj podgotovke gosudarstvennyh sluzhashchih. N. Novgorod, 1998.

20. Cvetkova S.E., Malinina I.A. Primenenie obuchayushchih komp'yuternykh programm v processe professional'no-inoyazychnoj podgotovki budushchih inzhenerov // Inzhenernoe obrazovanie. 2017. № 22. S. 153–164.

21. Shtoff V.A. Modelirovanie i filosofiya. M.; L., 1966.

Model of formation of linguistic readiness to the international examination at the language profiles of the university

In the context of the increase of the role of the foreign language in the development of the society the relevant objective of the professional education is the improvement of the linguistic competence of the teacher of a foreign language. There is theoretically substantiated and described the model of the development of the linguistic readiness of the students of the language profiles to the successful international examination. There are considered the structural components of the model, there are presented the basic results of the pilot testing.

Key words: *linguistic competence, readiness, international examination, didactic model, methodological approach, structural components, system of principles.*

(Статья поступила в редакцию 13.10.2021)

В.А. ЗАВЬЯЛОВА
(Екатеринбург)

ПРОБЛЕМАТИКА ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Освещается понимание современными авторами термина «цифровое обучение». Проанализированы и сопоставлены основные подходы, связанные с рисками и проблемами внедрения цифрового обучения в процесс освоения образовательных программ. На основании теоретического анализа современных источников исследована проблематика цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки в организациях дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: *цифровое обучение, дополнительное профессиональное образование, электронный образовательный контент, взрослые обучающиеся, электронное обучение.*

Трансформация образовательного процесса под действием активного внедрения и использования цифровых технологий затрагивает все виды образования. Благодаря цифро-

визации образования обучающимися используются электронные образовательные среды, инновационные цифровые технологии, а также появляется возможность индивидуализации обучения под удобный для потребителя формат: собственный темп освоения учебного материала, модульное обучение, параллельный процесс обучения и профессиональной деятельности без отрыва от производства и др.

Реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки предоставляет возможность работникам всех сфер деятельности усовершенствовать имеющиеся и приобрести новые компетенции и, безусловно, имеет социальную направленность. Это связано с тем, что контингент обучающихся по программам дополнительного профессионального образования состоит в основном из категории взрослого населения, ведущего профессиональную деятельность. Ввиду этого нацеленность организаций дополнительного профессионального образования осуществлять реализацию образовательных программ в условиях цифрового (электронного) обучения и дистанционных образовательных технологий имеет высокую актуальность для потребителей образовательных услуг: обучение без отрыва от профессиональной деятельности обучающегося, индивидуализация траектории обучающегося, возможности модульного обучения, отсутствие привязки к месторасположению образовательной организации, экономия затрат на обучение и др.

В процессе изучения применения цифровых возможностей при организации образовательного процесса интерес вызвали работы ученых, посвященные проблемам общего образования (В.И. Колыхматов, А.С. Логинова, А.В. Одинокова, Б.Е. Стариченко), профессионального образования (В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев), высшего образования (М.Е. Вайндорф-Сысоева, Н.Б. Кущева, Н.В. Ломовцева, Б.Е. Стариченко, М.Л. Субочева, В.И. Терехова, Е.В. Чубаркова, А.А. Шайдуров, Л.Р. Яруллина), дополнительного профессионального образования (И.А. Журавлева, К.Д. Николаев, Н.В. Черноножкина).

Использование методов теоретического анализа современных источников позволило исследовать проблематику цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В

рамках обозначенной проблемы учтены труды А.В. Тебекина, И.А. Журавлевой, К.Д. Николаева, Н.В. Черноножкиной.

Как и любая учебная практика, цифровое обучение имеет большое количество преимуществ, но при этом необходимо учитывать и существующую проблематику его применения. Ранее нами были рассмотрены общие проблемы дополнительного профессионального образования, в числе которых рассматривались мотивация образовательной деятельности взрослых обучающихся, разработка моделей образования разных категорий взрослых, разработка электронных учебных контентов, совершенствование профессиональных компетенций педагога, качество образования [6]. Несомненно, указанные проблемы актуальны не только в масштабе реализации дополнительных профессиональных программ в любой форме обучения (очная, заочная), но и в части более узкой направленности, в условиях цифрового обучения. В этом случае к существующим проблемным аспектам дополнительного профессионального образования добавляются специфичные именно для цифрового обучения.

Одной из немаловажных проблем цифрового обучения является необходимость уточнения терминологического аппарата. Анализ научных работ показал, что активно используются два понятия – «цифровое обучение» и «цифровое образование».

М.Е. Вайндорф-Сысоева и М.Л. Субочева отмечают широкое использование понятия «цифровое образование». Учеными был проведен сравнительный анализ толкования данного термина с точки зрения позиций других авторов. Для удобного восприятия информации М.Е. Вайндорф-Сысоева и М.Л. Субочева распределили варианты толкования определения по трем категориям: *цифровое образование*, *цифровое обучение* и *цифровая образовательная среда*. В результате авторами был сформулировано определение категории *цифровое образование*, которое рассматривается как процесс организованной коммуникации между преподавателем и обучающимся, направленный на достижение результата учебной и профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде с использованием цифровых возможностей демонстрации учебных материалов и способов организации образовательного процесса; образовательных интернет-платформ; электронного образовательного контента [2; 3].

Представляет большой интерес позиция А.А. Вербицкого в отношении обязательного разграничения понятий «цифровое обучение» и «цифровое образование». Автор не соотносит данные термины как синонимы, с чем мы осмелимся согласиться. Цифровое обучение является целенаправленным процессом передачи знаний, умений и навыков, основанным на принципах дидактики с использованием современных средств и способов электронной передачи информации. Термин *цифровое образование* А.А. Вербицкий считает нецелесообразным и предлагает заменить его на терминосочетание *цифровая система образования* ввиду того, что понятие «образование», по мнению ученого, имеет несколько смыслов, связанных с контекстом употребления. Автор рассматривает «образование», во-первых, как показатель освоения образовательных программ определенного уровня в системе непрерывного образования; во-вторых, как комплекс образовательных программ, реализуемых в образовательной организации; в-третьих, как единый процесс обучения и воспитания [4].

Учеными Казанского федерального университета было проведено большое исследование в части формирования понятийно-терминологического аппарата, появившегося в период активного внедрения цифровых технологий в систему образования. Рассматривая в своей работе понятие «цифровое образование», ученые соглашаются с точкой зрения А.А. Вербицкого о смысловом значении термина *образование* как единого процесса воспитания и обучения и также дополняют возможность его использования в контексте обозначения области профессиональной подготовки специалиста (например, *педагогическое, юридическое, медицинское образование* и др.). Авторами предложено определение цифрового образования как термина, рассматривающего образование с точки зрения подготовки кадров для цифровой экономики: специалисты в области компьютерных технологий, информатизации, цифровизации, цифровой трансформации и т. п.

Понятие «цифровое обучение» ученые считают тождественным понятию «электронное обучение». Ими было подробно проанализировано определение электронного обучения, представленное в законе «Об образовании в Российской Федерации» [9], и разделено на три компонента: наполнение информацией баз данных, использование информационных технологий при обработке информации, исполь-

зование технических средств для передачи информации и коммуникации между участниками образовательного процесса [12].

Б.Е. Стариченко рассматривает цифровое образование как совокупность обучения и воспитания, в основу которых заложено преимущественно использование цифровых технологий для представления, хранения и обработки информации. При этом исследовательница дополняет трактование термина тем, что при применении ресурсов цифрового образования повышается качество образования и появляется возможность управления образовательным процессом на всех уровнях [Там же].

В результате анализа изученных толкований терминов *электронное обучение* и *электронное образование* нами было предложено собственное видение дефиниции цифрового обучения, основанное на уравнивании понятий «цифровое» и «электронное». Цифровое обучение – процесс организации деятельности обучающихся по овладению компетенциями, основанный на использовании информационно-коммуникационных технологий и коммуникативном взаимодействии участников образовательного процесса.

В рамках рассмотрения проблематики использования цифрового обучения проанализируем существующие проблемы и риски, отраженные в работах В.В. Баландиной, В.И. Блинова, А.А. Вербицкого, Е.Ю. Есениной, И.Е. Жигалова, И.А. Журавлёвой, А.М. Кондакова, Т.Ю. Кротенко, К.Д. Николаева, И.А. Погодиной, А.Г. Сергеева, И.С. Сергеева, А.В. Тебекина, Н.В. Черноножкиной и других авторов, применительно к условиям реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки в организациях дополнительного профессионального образования.

Предметом обсуждения ученых становится множество проблемных ситуаций и возможных рисков при использовании цифрового обучения. Выделим основные подходы, предложенные авторами и творческими коллективами авторов, к проблематике цифрового обучения (см. табл. на с. 119).

Отметим, что это неполный перечень проблем и возможных рисков внедрения цифрового обучения в образовательный процесс. Авторы также указывают следующие проблемные аспекты: преувеличение возможностей цифрового обучения и недостаточная оценка присутствия человеческого фактора, несоответствие разработанных цифровых образовательных продуктов условиям достижения

Основные подходы к проблемам и рискам цифрового обучения

| Подход / Автор | А.А. Вербицкий [4] | Л.Р. Яруллина [15] | Т.Ю. Кротенко [8] | А.В. Тебекин [13] | Г.И. Ибрагимов [7] | В.И. Блинов [1] | И.А. Журавлёва [5] | А.О. Шарипов [14] | И.А. Погодина [10] | А.Г. Сергеев [11] |
|---|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-----------------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| Проблемы | | | | | | | | | | |
| Отсутствие психолого-педагогической концепции цифрового обучения | + | + | + | | | | | | | |
| Отождествление понятий «информация» и «знания» | + | | + | | | | | | | |
| Отсутствие стандартов качества для разработки, внедрения и поддержки курсов электронного обучения | | | | | | | + | | | |
| Отсутствие стандартов качества удаленного обучения | | | | | | | + | | | |
| Проблема идентификации личности и защиты персональных данных | | | | | | | + | | | |
| Отсутствие длительных наблюдений, посвященных последствиям широко-массового внедрения цифрового обучения с позиций сохранения здоровья | | | + | + | | | | | + | + |
| Самодисциплина и мотивация к самообучению | | | | | | | | + | | + |
| Сокращение контактов с преподавателем и другими обучающимися (как следствие, часть учебных вопросов остается нерешенной) | | | | | | | + | + | | + |
| Увеличение объема материала в рамках самостоятельного изучения | | | | | | | | | | + |
| Готовность преподавателя к реализации образовательных программ в условиях цифрового обучения (наличие цифровых компетенций преподавателя) | | + | | | | | + | | | + |
| Нарушение информационно-психологической безопасности личности | | + | | | | | | | | |
| Потенциальные риски | | | | | | | | | | |
| Риск вытеснения «живой» коммуникации между преподавателем и обучающимися в процессе обучения | + | | | + | + | | | + | | |
| Риск деформации мышления, мировоззрения, ухудшение способностей воспринимать большие объемы информации | + | + | + | + | | + | | | | |
| Риск деградации живой речи, утери навыков правописания | | + | + | | | | | + | | |
| Риск подмены цифровизации образования оцифровкой | | | | | | + | | + | | |
| Риск использования недостаточно изученных технологий | | | | + | | | | | | |

педагогических целей и реализации дидактических принципов, недостаточная защищенность персональных данных обучающихся [1]; подход к образовательному процессу с точки зрения бизнеса, а это не только разработка и желание выгодной продажи образовательной платформы для реализации процесса цифрового обучения, но также и продажа образовательных услуг с целью получения материальной выгоды для организатора обучения [8]; высокая стоимость разработки образовательных платформ, качественного электронного образовательного контента, а также их поддержание в актуальном состоянии [11]; повышение не только у обучающихся, но и у преподавателей стрессовых состояний, связанных с недостаточностью программного обеспечения и работоспособности технических средств, т. к. далеко не всегда образовательные организации могут предоставить бесперебойную работу компьютерной сети [14; 15], а также имеет место различное состояние технических средств у обучающихся (это связано с тем, что современные образовательные платформы для своей работоспособности могут предъявлять определенные технические требования к устройствам передачи информации).

Анализ проблематики цифрового обучения позволяет сделать следующие выводы. Безусловно, часть проблем и рисков, связанных с цифровым обучением, например здоровьесберегающие и коммуникационные, в большей степени соотносятся с длительностью процесса освоения образовательных программ и формированием личности обучающегося (общее образование, высшее образование). Стоит учесть, что продолжительность освоения дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки в организациях дополнительного профессионального образования намного меньше, при этом контингент обучающихся в основном представлен взрослым населением. Таким образом, актуальность здоровьесберегающих и коммуникационных рисков присутствует, но уже не в таком масштабе, как при освоении образовательных программ в рамках других видов образования. Из-за краткосрочности программ перед организациями дополнительного профессионального образования особенно актуальной становится проблема идентификации личности обучающегося. Это связано с тем, что не только процесс освоения дополнительных профессиональных программ, но и сопутствующие этому процессы (заявка на обучение, заключение договора на обучение и даже полу-

чение документа об образовании) проходят в удаленном формате с использованием цифровых средств передачи данных. Учитывая, что результатом освоения дополнительной профессиональной программы является документ об образовании, подтверждающий наличие сформированных либо усовершенствованных компетенций, которые в дальнейшем применяются в профессиональной деятельности слушателем программы, данный вопрос имеет высокую важность. Следствием этого возникает проблема качества образования в рамках освоения дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения. В современных образовательных стандартах не отражены условия разработки, внедрения и поддержки электронного образовательного контента, требования к цифровому обучению. Не стоит оставлять без внимания и возникновение стрессовых ситуаций у преподавателя, т. к. это напрямую отражается на мотивационном компоненте его готовности к реализации образовательной программы в условиях цифрового обучения. Необходимо постоянно совершенствовать цифровые компетенции преподавателя, поскольку постоянное развитие цифровой экономики влечет за собой появление инновационных технологий, в том числе и в образовании.

Обобщая сказанное, отметим, что проблематика цифрового обучения в организациях дополнительного профессионального образования требует постоянного поиска решений. Очевидно, что урегулирование одних проблем и рисков повлечет за собой возникновение новых, т. к. в целом вся система образования подвержена изменениям в рамках развития цифровой экономики страны.

Список литературы

1. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В. [и др.]. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В.И. Блинова. М., 2020.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-3-25-36.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Цифровое образование: особенности терминологии [Электронный ресурс] // Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки: материалы Междунар. интернет-конф. «Виртуальная реальность современного образования. VRME 2018», г. Москва, 8–11 окт. 2018 г. / под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М., 2019. URL: <https://www.elibrary.ru/download/>

- elibrary_41424657_40235421.pdf (дата обращения: 06.09.2021).
4. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы [Электронный ресурс] // Homo Cyberus. 2019. № 1(6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 03.09.2021).
5. Журавлёва И.А., Николаев К.Д., Черноножкина Н.В. Цифровая экономика и дистанционные технологии в дополнительном профессиональном образовании – симбиоз для повышения конкурентоспособности трудовых ресурсов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14. № 4. С. 194–204. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.23.
6. Завьялова В.А. Актуальные проблемы дополнительного образования // Акмеология профессионального образования: материалы 14-й Международ. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 14–15 марта 2018 г. Екатеринбург, 2018. С. 88–91.
7. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Калимуллина А.А. О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 2(92). С. 20–34.
8. Кротенко Т.Ю. Риски, опасности, угрозы «непрерывного» электронного образования // Вестн. ун-та. 2020. № 2. С. 58–62.
9. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ; принят Гос. Думой 16 сент. 2003 г.: одобрен Советом Федерации 24 сент. 2003 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 08.09.2021).
10. Погодина И.А., Соловьева И.В. Цифровое образование: новые образовательные отношения [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 9-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-novye-obrazovatelnye-otnosheniya> (дата обращения: 06.09.2021).
11. Сергеев А.Г., Жигалов И.Е., Баландина В.В. Введение в электронное обучение: моногр. Владимир, 2012.
12. Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 49–58. DOI: 10.26170/ro20-03-05.
13. Тебекин А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 1. С. 2558–2566.
14. Шарапов А.О., Деревянко Ю.П., Швецова В.А. О перспективах и рисках цифровизации образования и электронного обучения [Электронный ресурс] // Искусственный интеллект и цифровизация образования: материалы Междунар. круглого стола, Белгород, 14 апр. 2020 г. / М-во образования и науки РФ, НИУ БелГУ; отв. ред. Т.Н. Разуваева. Белгород, 2020. С. 117–131. URL: <http://dspace.bsu.edu.ru/handle/123456789/39452> (дата обращения: 09.09.2021).
15. Яруллина Л.Р. Цифровое обучение в высшей школе: психологические риски и эффекты [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN620.pdf> (дата обращения: 09.09.2021).

* * *

1. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V. [i dr.]. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / pod nauch. red. V.I. Blinova. M., 2020.

2. Vajndorf-Syssoeva M.E., Subocheva M.L. «Cifrovое obrazovanie» kak sistemoobrazuyushchaya kategoriya: podhody k opredeleniyu // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Pedagogika. 2018. № 3. S. 25–36. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-3-25-36.

3. Vajndorf-Syssoeva M.E., Subocheva M.L. Cifrovое obrazovanie: osobennosti terminologii [Elektronnyj resurs] // Virtual'naya real'nost' sovremenno-go obrazovaniya: idei, rezul'taty, ocenki: materialy Mezhdunar. internet-konf. «Virtual'naya real'nost' sovremenno-go obrazovaniya. VRME 2018», g. Moskva, 8–11 okt. 2018 g. / pod obshch. red. M.E. Vajndorf-Syssoevoy. M., 2019. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41424657_40235421.pdf (дата обращения: 06.09.2021).

4. Verbickij A.A. Cifrovое obuchenie: problemy, riski i perspektivy [Elektronnyj resurs] // Homo Cyberus. 2019. № 1(6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 03.09.2021).

5. Zhuravlyova I.A., Nikolaev K.D., Chernozhkina N.V. Cifrovaya ekonomika i distancionnye tekhnologii v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii – simbioz dlya povysheniya konkurentosposobnosti trudovyh resursov // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2020. Т. 14. № 4. С. 194–204. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.23.

6. Zav'yalova V.A. Aktual'nye problemy dopolnitel'nogo obrazovaniya // Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya: materialy 14-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Ekaterinburg, 14–15 marta 2018 g. Ekaterinburg, 2018. S. 88–91.

7. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Kalimullina A.A. O ponyatijno-terminologicheskom apparate didaktiki cifrovoj epohi // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2021. № 2(92). S. 20–34.

8. Krotenko T.Yu. Riski, opasnosti, ugrozy «nepreryvnogo» elektronno-go obrazovaniya // Vestn. un-ta. 2020. № 2. S. 58–62.

9. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ; prinyat Gos. Dumoj 16 sent. 2003 g.: odobren Советом Федерации 24 sent. 2003 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 08.09.2021).

10. Pogodina I.A., Solov'eva I.V. Cifrovое obrazovanie: novye obrazovatel'nye otnosheniya [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2020. № 9-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-novye-obrazovatelnye-otnosheniya> (data obrashcheniya: 06.09.2021).

11. Sergeev A.G., Zhigalov I.E., Balandina V.V. Vvedenie v elektronnoe obuchenie: monogr. Vladimir, 2012.

12. Starichenko B.E. Cifrovizaciya obrazovaniya: illyuzii i ozhidaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2020. № 3. S. 49–58. DOI: 10.26170/po-20-03-05.

13. Tebekin A.V. Perspektivy i riski cifrovizacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2019. T. 9. № 1. S. 2558–2566.

14. Sharapov A.O., Derevyanko Yu.P., Shvecova V.A. O perspektivah i riskah cifrovizacii obrazovaniya i elektronnoho obucheniya [Elektronnyj resurs] // Iskustvennyj intellekt i cifrovizaciya obrazovaniya: materialy mezhdunar. kruglogo stola, Belgorod, 14 apr. 2020 g. / M-vo obrazovaniya i nauki RF, NIU BelGU; otv. red. T.N. Razuvaeva. Belgorod, 2020. S. 117–131. URL: <http://dspace.bsu.edu.ru/handle/123456789/39452> (data obrashcheniya: 09.09.2021).

15. Yarullina L.R. Cifrovое obuchenie v vysshej shkole: psihologicheskie riski i efekty [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN620.pdf> (data obrashcheniya: 09.09.2021).

The issues of digital education in the context of the implementation of the further professional programs

The article deals with the comprehension of the term “digital education” by the modern authors. There are analyzed and compared the basic approaches associated with the risks and problems of the implementation of the digital education in mastering the educational program. On the basis of the theoretical analysis of the modern sources there is studied the issue of the digital education during the implementation of the further professional programs of the improvement of the qualification and the occupational retraining in the institutions of the further professional education.

Key words: *digital education, further professional education, electronic learning content, adult students, e-learning.*

(Статья поступила в редакцию 07.11.2021)

Г.И. ПАНАРИНА
(Елец)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Анализируется понятие сюжетно-ролевой игры в процессе обучения английскому языку младших школьников. Рассматриваются способы совершенствования учебного процесса в ходе обучения иностранным языкам в начальной школе. Представлены результаты опроса школьных учителей и студентов относительно эффективности использования сюжетно-ролевой игры на уроках английского языка.

Ключевые слова: младший школьник, мотивация учения, методика обучения английскому языку, начальная школа, сюжетно-ролевая игра.

В современном мире знание иностранных языков стало необходимым условием становления профессионала в любой сфере деятельности: в образовании, международных отношениях, коммерции, бизнесе и т. д. Изучение иностранного языка начиная со школьной скамьи должно быть нацелено на развитие общекультурных, профессиональных компетенций в соответствии со стандартами начального и общего образования. Согласно Приказу Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 («Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»), «предметные результаты по учебному предмету “Иностранный язык” предметной области “Иностранный язык” должны быть ориентированы на применение знаний, умений и навыков в типичных учебных ситуациях и реальных жизненных условиях, отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на элементарном уровне в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной (учебно-познавательной)» [3]. С точки зрения педагогики обучение иностранному языку представляет собой процесс формирования элементарной коммуникативной компетенции на доступном для младшего школьника уровне речевой деятельности [1].

Особое внимание сейчас уделяется развитию коммуникативных компетенций обучающихся в процессе обучения иностранному языку. Поскольку игровая деятельность остается ведущим видом деятельности младших школьников, включающей в себя элементы активной когнитивной деятельности, следует использовать положительные стороны игры для повышения мотивации обучающихся к учебному процессу по данному предмету и к школьному обучению в целом. Одним из эффективных способов развития коммуникативных способностей школьников в процессе обучения иностранному языку является сюжетно-ролевая игра, которая способствует проявлению и познавательного интереса обучающихся, и творческой активности во время игры.

Психолого-педагогические особенности изучения английского языка в младшем школьном возрасте исследовали Л.С. Выготский, И.В. Вронская, В.В. Долганина, З.Н. Никитенко и др. Роль игры в обучении младших школьников рассматривали такие ученые, как Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.В. Агурова, А.П. Василевич, А.В. Конышева, Н.Ф. Коряковцева, Е.И. Негневицкая, А.А. Пинегин, К.А. Родкина, Л.Г. Фрибус и др.

Игра – это не только развлечение, это средство познания окружающей действительности. Д.Б. Эльконин рассматривал игру как «...воссоздание человеческой деятельности, при которой выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми». Д.Б. Эльконин предлагал следующую классификацию игр, выделяя их разновидности соответственно возрастным этапам: 1) предметные; 2) предметно-сюжетные; 3) ролевые; 4) сюжетно-ролевые. Таким образом, одним из основных видов игры является сюжетно-ролевая игра [5].

По мнению А.В. Конышевой, «сюжетно-ролевая игра – это ситуативно-управляемое речевое упражнение, направленное на совершенствование речевых навыков и на развитие умения говорения» [2].

В течение долгого времени ученые пытались найти наиболее эффективный способ достижения главной цели изучения иностранного языка, а именно: научить использовать его в качестве инструмента общения. Наиболее подходящим и действенным способом изучения иностранных языков (ИЯ) является игровая деятельность, особенно для обучения младших школьников. Это объясняется тем, что дети младших классов активны и воспри-

имчивы, а также хорошо запоминают все, что вызывает у них эмоциональный отклик, т. к. в этом возрасте у них преобладает непроизвольное внимание. Детское внимание очень неустойчиво. Ребенок не воспринимает длительных монологических высказываний учителя, которые будут длиться более 2–5 минут, поэтому объяснение материала в игровой форме – наиболее подходящий вариант.

В процессе игры дети непроизвольно запоминают новый материал, при этом активно взаимодействуют друг с другом, что также окажет положительное воздействие на взаимоотношения детей в классе. Для поддержания интереса и мотивации обучающихся к изучению иностранного языка нужно использовать различные методы обучения. Для поддержания мотивации у младших школьников от учителя требуются максимальная эмоциональная отдача, креативность и постоянный поиск новых способов преподавания английского языка. Интерес к изучению любого предмета является главной движущей силой, поэтому преподавателю необходимо искать способы повышения мотивации учащихся.

Период обучения в начальной школе является наиболее ответственным в жизни ребенка, потому что именно в это время игровая деятельность сменяется учебной. Начинается целенаправленное обучение и воспитание детей, но, несмотря на все это, игровая деятельность продолжает быть ведущей деятельностью, поскольку дети играют до 10–12 лет. Учитывая данный факт, можно говорить о возможности опоры в процессе обучения на игровую деятельность. Игра не препятствует учебной деятельности, а, наоборот, органически связана с ней. Она делает самые элементарные высказывания на иностранном языке интересными и осмысленными, мотивирует детей заговорить на ИЯ. Игры во многом помогают заложить основы для формирования элементарных компонентов учебной деятельности: умения видеть цель и выбирать средства для ее достижения, умения контролировать свои действия и давать им и действиям других людей оценку.

Сюжетно-ролевая игра подразумевает воспроизведение ее участниками какой-либо реальной, приближенной к жизни ситуации общения. Данный вид игры повышает интерес к предмету. Деятельность школьников должна быть организована так, чтобы они могли всегда видеть смысл того, что они делают. Сюжетно-ролевые занятия помогают воссоздать ситуации коллективной речевой деятельности, в ко-

торых у говорящего есть мотив высказывания, а у слушающего – мотив его восприятия.

При овладении иностранным языком как средством общения важно создать условия, похожие на те, которые существовали при овладении родным языком. Многие социологи называют это вторичной социализацией, имитирующей первую, однако вторичная социализация носит более условный характер. Данная мера может быть различной: перевоплощения в реальных людей, литературных персонажей, в героев сказок и т. д. Элемент условности и перевоплощения присущ всем разновидностям ролевой игры.

Структура сюжетно-ролевой игры включает:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средство реализации этих ролей;
- игровое употребление предметов, т. е. замещение реальных вещей игровыми, условными;
- реальные отношения, существующие между играющими;
- сюжет;
- содержание [5].

Сюжет игры – это область действительности, которая воспроизводится участниками игры. Сюжеты могут быть разнообразными, но важным условием остается то, что в игре должны воспроизводиться реальные, жизненные ситуации или же они должны быть приближенными к жизни.

Содержание игры – это то, что воспроизводится учениками в момент деятельности. По мнению известного российского психолога Д.Б. Эльконина, с помощью сюжетно-ролевой игры дети могут попробовать себя в деятельности взрослых. Но содержание может отображать только внешнюю сторону деятельности человека, будь то отношение человека к своей деятельности или же к другим людям, обществу в целом [Там же]. Из вышесказанного можно сделать вывод, что сюжеты ролевых игр непосредственно связаны с реальными условиями жизни учеников.

Помимо речевой деятельности, сюжетно-ролевая игра включает в себя также игровую и учебную. Если посмотреть с позиции учителя, сюжетно-ролевая игра выступает как одна из форм организации урока. С точки зрения учеников, это игра, в которой они выступают в разных ролях.

По мнению большинства психологов, сюжетно-ролевая игра выполняет различные

функции: обучающую, воспитательную; мотивационно-побудительную, ориентирующую, компенсаторную. Д.Б. Эльконин называл ролевую игру «арифметикой социальных отношений». Он трактовал игру как деятельность, возникающую на определенном этапе, одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых. Исследователь также утверждал, что игра социальна по своей природе и непосредственно насыщена и спроецирована на отражении взрослого мира [5].

М.Ф. Стронин разделил все игры на две группы:

- 1) подготовительные – игры, способствующие формированию языковых навыков;
- 2) творческие – игры, которые направлены на развитие речевых навыков [4].

Игра способствует развитию стремления к обучению, повышает интерес учащихся к обсуждаемой на уроке теме. Из-за присутствия соревновательного духа игра повышает интерес и активность учащихся. В настоящее время игра является не только самостоятельным видом деятельности, но и универсальным ее инструментом почти во всех областях жизни общества: политике, экономике, науке и, конечно, в образовательной сфере.

Сюжетно-ролевая игра по силам каждому ученику, независимо от уровня знания им языка. Благодаря принципу равенства, присутствующего в игре, даже самый отстающий участник может стать лидером игры, т. к. проявляются его личные качества, например сообразительность, находчивость, общительность. Иногда личностные качества учеников могут стать важнее, чем знание языка.

Из-за чувства равенства всех участников и отсутствия опасения непреодолимости выполнения задания ученику намного проще преодолеть замкнутость и стеснительность, которые препятствуют свободному употреблению чужого языка, уменьшается страх сделать ошибку, что хорошо отражается на изучении языка. Благодаря такой форме проведения занятий учащиеся усваивают новый материал неосознанно. Это вызывает чувство удовлетворенности своей работой, тем, что они могут говорить на английском языке.

Главной функцией педагогической деятельности является не только передача новых знаний, но и создание проблемно-познавательных ситуаций, а также управление образовательной деятельностью учеников. В основе игровых методов обучения лежат игры, ко-

торые одновременно выступают и средством обучения. Задачи, взятые на себя учащимися, являются источником ее активности.

При организации ролевой игры важно помнить, что главной целью является не просто обмен репликами, а взаимодействие партнеров игры. Игра должна обучать спонтанному общению.

Для организации ролевой игры от учителя требуется на достаточно высоком уровне владеть методикой преподавания иностранного языка, а также обладать высокими профессиональными навыками. В процессе игры учитель не должен вмешиваться, исправлять ошибки, т. к. это может помешать игровому процессу. Недочеты и ошибки следует исправлять после игры, используя специальные упражнения. Качество проделанной работы зависит от того, насколько хорошо учитель подготовит ролевую игру.

Процесс руководства сюжетно-ролевой игрой должен строиться так, чтобы игровые умения и навыки сочетались с обучением и трудовым воспитанием. При этом выделяют три группы методов.

Первая группа связана с обогащением детей знаниями, представлениями об окружающем их мире. Сюда относят экскурсии, беседу-рассказ с использованием иллюстративного материала, беседы с людьми разных профессий, чтение художественной литературы, составление рассказов на определенные темы, связанные с наблюдениями окружающей жизни, представление детей о различных явлениях, моральных категориях, инсценировки.

Во вторую группу относят методы, помогающие становлению и развитию игровой деятельности. Важное место тут занимает участие учителя в процессе игры. Педагог должен оказывать помощь ученикам в реализации своих знаний, полученных в процессе обучения, с помощью советов, напоминаний, подбора игрового материала.

Третья группа связана с обучением детей изготовлению игрушек или поделок. В данную группу входят такие методы, как совместное выполнение детьми и учителем различных конструкций, схем, таблиц, тематических заданий.

Чтобы правильно распределить роли между учениками, очень важно учесть их личностные характеристики, т. к. это поможет быстрее организовать урок и избежать конфликтов между детьми. Учителю необходимо быть готовым к тому, что не все дети могут согласиться сыграть какую-то роль, например роль

злодея. В данной ситуации учителю необходимо придумать решение данной проблемы либо объяснить ребенку, что это не он сам злодей, а роль, которую необходимо сыграть. Можно также задействовать бутафорию, дать ребенку куклу, от лица которой он будет произносить свои реплики.

Бутафория хорошо помогает включить в процесс всех участников игры, но если игра будет ей изобиловать, то это может увести игру от ее образовательной цели. Перед самой игрой с детьми необходимо обсудить ее цель и ожидаемые результаты, т. к. они будут понимать, что игра не только проводится для развлечения, но и несет в себе образовательную функцию.

Считается, что подход американского ученого Р. Скарчелла является более подходящим для роли ученика в ролевой игре. В соответствии с данным методом, ученики должны быть активными и иметь контроль над своим обучением. Учащимся следует помочь учителю выбрать тему и задачи ролевой игры, возможно, для учеников данные обязанности будут в новинку [6]. Преподаватель должен иметь четкое представление об уровне знаний учащихся, поскольку некоторые из них не имеют достаточного опыта для принятия решения в незнакомой ситуации или для проявления инициативы.

Для полноценного развития игры учителю необходимо постоянно и целенаправленно формировать деятельность учеников, отрабатывать все компоненты. При составлении ролевой игры учитель выделяет целостный сюжет и способы ролевого взаимодействия, например, в дидактических играх он помогает учащимся вычлнить и осознать правила, определить последовательность действий и конечный результат; во время проведения активной игры он объясняет правила и требования к действиям. Учитель также контролирует самостоятельные игры и подсказывает правильное направление при помощи подготовительного этапа игры и организации пространства.

Как правило, учитель не принимает активного участия в игре, а контролирует процесс, однако иногда он может взять какую-нибудь роль. При этом роль не должна быть главной, чтобы не превратить игру в традиционную форму работы под руководством педагога.

Учителю, прежде чем проводить полноценную ролевую игру, лучше начать с парной работы, а затем уже разрабатывать сценарий для большего количества людей. Время игры

также следует увеличивать постепенно. Перед началом игры преподавателю следует убедиться, что все участники правильно понимают смысл и свои реплики. Задания должны соответствовать уровню учеников.

В течение всей игры учителю необходимо контролировать ход игры и следить за ошибками. После ролевой игры учитель должен оценить учеников и указать на положительные моменты. Кроме правильности употребления языка следует указать на то, как обучающийся справился с исполнением роли, и на его активность.

На начальном этапе ролевой игры учителю следует принимать активное участие в игре, постепенно снижая степень своего участия и принимая роль наблюдателя.

Процесс погружения в ролевою игру представляет собой парные чтения, в которых учащиеся берут на себя разные роли и общаются на определенную тему. Учащиеся принимают на себя облик человека, говорящего на английском языке на постоянной основе. Правила игры схожи с правилами, действующими в театре: не нарушать характеристику героя, быть убедительным, принимать роль серьезно.

Для выявления эффективности использования сюжетно-ролевой игры на уроках английского языка в младших классах общеобразовательной школы нами было рассмотрено содержание заданий учебного пособия по английскому языку для 3-го класса Rainbow English (авторы – О.В. Афанасьева, И.В. Михеева), выпущенного издательством «Дрофа» (в двух частях). В процессе анализа учебного пособия необходимо было выявить, включена ли ролевая игра в УМК, имеются ли уже готовые разработанные сюжетно-ролевые игры, а также определить частотность сюжетно-ролевых заданий.

Предметное содержание письменной и устной речи соответствует образовательным и воспитательным целям, учитывает интересы младших школьников, их возрастные особенности и включает в себя следующие темы: «Знакомство», «Я и моя семья», «Мир вокруг меня», «Мир моих увлечений», «Городские здания, дом, жилище», «Человек и его мир», «Здоровье и еда», «Страны и города, континенты».

В Unit 1 “What we see and what we have” сюжетно-ролевые задания и игры отсутствуют. В Unit 2 “What we like” на странице 41 в упражнении 5 представлено сюжетно-ролевое задание. Оно направлено на отработку использования глагола *see* в устной речи. Ученикам предлагается взять на себя роли тролля Хэрри и

эльфа Эмили и рассказать, что герои видят на картинке. Ключевым видом речевой деятельности является монологическая речь.

В Unit 3 “What colour?” на странице 61 в упражнении 3 предложено сюжетно-ролевое задание, направленное на закрепление слов, обозначающих цвета. Детям предложено взять на себя роль Салли и ее родственников, которые задают ей вопросы о ее новых вещах. Ключевой вид речевой деятельности – диалогическая речь.

В Unit 4 “How many?” на странице 84 в упражнении 1 ученикам предлагается поработать в парах и представить себе, что они – два любопытных гостя на свадьбе, изображенной на картинке. Нужно задать вопросы о том, сколько лет гостям, жениху и невесте, и ответить на них. Главный вид речевой деятельности – диалогическая речь.

В Unit 5 “Happy Birthday!” на странице 119 в упражнении 7 детям предлагается прослушать диалог и разыграть его в парах. Задание направлено на отработку фразы *How old are you?* Ключевой вид речевой деятельности – диалогическая речь.

В Unit 6 “What’s your job?” на странице 7 в упражнении 2В представлено сюжетно-ролевое задание, которое направлено на закрепление фразы *What’s your job/profession?* Ученикам предлагается разбиться на пары, взять на себя одну из ролей, представленных на картинках, и разыграть диалог по образцу. Ключевой вид речевой деятельности – диалогическая речь.

В Unit 7 “Animals” сюжетно-ролевые задания и игры отсутствуют.

В Unit 8 “Seasons and Month” на странице 71 в упражнении 6 ученикам предлагается представить, как называют по буквам свои имена прилетевшие в Британию люди, изображенные на картинке. Ключевой вид речевой деятельности – диалогическая речь.

В рабочей тетради рассматриваемого нами УМК использование сюжетно-ролевых игр не предусмотрено.

Анализ УМК для 3-го класса Rainbow English авторов О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой (в двух частях) показывает, что в учебном пособии не представлены ролевые игры. Предполагается использование шести сюжетно-ролевых заданий, однако распределение по разделам неравномерное и задания не охватывают все необходимые сферы общения. Описание сюжетно-ролевых игр в книге для учителя также отсутствует.

С целью выяснить, насколько эффективным методом обучения английскому языку

учителя и студенты считают сюжетно-ролевою игру, был проведен опрос мнений среди учителей МБОУ «Гимназии № 97» города Ельца Липецкой области, МБОУ «Белогорьевская СОШ» Воронежской области и студентов групп ИН-52, ИН-42 ЕГУ им. И.А. Бунина. В данном опросе приняло участие 10 учителей английского языка и 20 студентов Института филологии.

На первый вопрос «Какие функции, на Ваш взгляд, выполняет сюжетно-ролевая игра в процессе обучения иностранному языку в начальной школе?» 90% учителей ответили, что она выполняет обучающую функцию, повышает и развивает интерес к изучению английского языка, развивает коммуникативные навыки, развивает монологическую и диалогическую речь.

При этом 75% студентов ответили, что сюжетно-ролевая игра развивает познавательную функцию ребенка, повышает мотивацию, развивает коммуникативную, социальную функции. По мнению студентов, ролевая игра также позволяет учителю интересно организовать урок, что поможет ему вовлечь всех детей в процесс получения знаний и совершенствования умений и навыков.

На вопрос «Используете ли Вы сюжетно-ролевые игры для проведения уроков в начальной школе? Как часто Вы это делаете? В каких классах?» учителя дали следующие ответы. 100% учителей ответили, что используют сюжетно-ролевые игры на своих уроках, 90% стараются проводить такие занятия раз в четверть, 10% – раз в неделю. Данный метод обучения учителя используют во 2–4-х классах.

30% студентов пришли к выводу, что полномасштабную ролевою игру провести в ограниченных временных рамках урока достаточно тяжело. По их мнению, лучше провести ее как тематическое внеклассное мероприятие, а на самом уроке использовать игровые элементы. 25% студентов считают, что данный вид работ необходим на начальных стадиях обучения иностранному языку, 75% отметили, что сюжетно-ролевой метод обучения представлен в некоторых учебниках по иностранному языку в начальной школе. А если он есть в книге, то это необходимо делать. Студенты считают, что данный вид работы нужно проводить от двух до пяти раз в полгода.

На третий вопрос «Что Вы используете при организации сюжетно-ролевых игр с детьми?» 90% учителей ответили, что часто они используют элементы одежды, предметы для создания обстановки, декорации, игрушки и

презентации, рисунки, а также кукол для кукольного театра.

60% студентов, как и учителя, использовали бы элементы одежды и предметы для создания обстановки, в дополнение к этому они добавили, что использовали бы особые типы заданий, сюжеты для вовлеченности детей, игрушки, которые помогают в проведении занятий.

На вопрос «Как Вы оцениваете результаты ролевой игры?» 100% учителей ответили, что хвалят свои подопечных, используют сладкие призы или другие небольшие подарки. 80% студентов тоже выбрали похвалу или небольшие призы.

Отвечая на пятый вопрос «Как Вы считаете, действительно ли сюжетно-ролевые игры важны при организации обучения иностранному языку и почему?», 50% учителей считают, что сюжетно-ролевые игры важны в обучении английскому языку, т. к. у младших школьников преобладает наглядно-образное мышление, а ролевая игра способствует развитию интереса к изучению предмета. 40% учителей отметили, что сюжетно-ролевые игры помогают слабым ученикам почувствовать себя свободно и проявить активность во время урока.

70% студентов считают, что сюжетно-ролевые игры важны, поскольку игры развивают диалоговую речь, помогают настроить коммуникацию со сверстниками, погружают детей в творческую деятельность, развивают первичные навыки общения, помогают погрузиться в языковую среду иностранного языка. Они также уверены, что в младших классах без игрового элемента не обойтись. Благодаря ему дети отвлекаются от нагрузки. В такой ситуации учителю будет легче заинтересовать ребенка игрой, интересной ситуацией, в которую они могут попасть в реальной жизни, чем объяснить, зачем им это.

Отвечая на вопрос «Какие сложности возникают у Вас при использовании сюжетно-ролевых игр?» 20% учителей отметили отсутствие методических материалов и разработок, а также сложности материально-технического характера.

30% студентов ответили, что существуют сложности организационные и материально-технические. Отсутствие методических материалов и разработок, недостаток времени урока на проведение сюжетно-ролевой игры также были упомянуты.

На вопрос «Какие источники информации Вы используете при подготовке к вклю-

чению сюжетно-ролевой игры в учебный процесс?» учителя ответили, что используют Интернет (100%), методическую литературу (80%) и журнал «Иностранные языки в школе» (40%). У студентов были следующие ответы: материалы на основе УМК (70%), интернет-ресурсы (100%), методические пособия (30%), учебная литература, видеосюжеты (50%).

На вопрос «Каких результатов Вы чаще всего хотите добиться при проведении сюжетно-ролевой игры и удается ли Вам это?» учителя ответили, что ожидают от игры положительных результатов (100%), хотят вовлечь в процесс обучения всех детей (60%), проверить, как усваиваются знания (100%), заинтересовать предметом (90%). Некоторые отметили, что хотят добиться активности и правильных ответов, с помощью сюжетно-ролевой игры им это удается.

Студенты ответили, что хотят вовлечь детей в процесс познания (70%), проверить, как усвоились знания (100%) и заинтересовать предметом (80%), погрузить ребенка в языковую среду, дать возможность не бояться делать первые шаги в использовании английского языка в речи, разнообразить урок и мотивировать учащихся на работу (90%).

На последний вопрос «Какие психологические качества ребенка развивает данный тип игры?» учителя отметили, что этот тип игры позволяет развить воображение, внимательность, усидчивость, речь, образное мышление, общительность, отзывчивость, взаимопонимание, готовность к сотрудничеству, готовность работать в коллективе.

Студенты ответили, что с помощью сюжетно-ролевой игры можно развить такие личностные качества учащихся, как ответственность, самостоятельность, воображение, общительность, память, ответственность, стремление к изучению нового, социальная ориентация, разговорные навыки, навыки командной работы. При этом выявляются лидеры, а также воспитывается уважительное отношение друг к другу.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что сюжетно-ролевая игра является одним из самых эффективных методов обучения иностранному языку младших школьников. В ходе игры обучающиеся не только повторяют лексико-грамматический материал, изученный в ходе учебного процесса, но и учатся общаться друг с другом, что является одной из целей обучения иностранному языку в школе.

Список литературы

1. Грачёва М.С. Сюжетно-ролевые подвижные игры для детей начальной школы [Электронный ресурс]. URL: <https://ped-kopilka.ru/blogs/marina-sergeevna-grach-va/metodicheskaja-razrabotka-po-teme-igry-syuzhetno-rolivye-dlja-detei-shkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 10.09.2021).

2. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.; Минск, 2008 [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004082722> (дата обращения: 10.09.2021).

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 10.09.2021).

4. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. М., 1994 [Электронный ресурс]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001204868> (дата обращения: 23.09.2021).

5. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М., 1999 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#Sp1> (дата обращения: 15.09.2021).

6. Crookall D. & Oxford R.L. Simulation, Gaming, and Language Learning. New York, 1990. P. 347 [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/333381010_Simulation_Gaming_and_Language_Learning_Edited_by_David_Crookall_Rebecca_Oxford (дата обращения: 23.09.2021).

* * *

1. Grachyova M.S. Syuzhetno-rolivye podvizhnye igry dlya detej nachal'noj shkoly [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ped-kopilka.ru/blogs/marina-sergeevna-grach-va/metodicheskaja-razrabotka-po-teme-igry-syuzhetno-rolivye-dlja-detei-shkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 10.09.2021).

2. Konysheva A.V. Igrovoy metod v obuchenii inostrannomu yazyku. SPb.; Minsk, 2008 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004082722> (дата обращения: 10.09.2021).

3. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 286 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 10.09.2021).

4. Stronin M.F. Obuchayushchie igry na urokah anglijskogo yazyka. M., 1994 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001204868> (дата обращения: 23.09.2021).

5. El'konin D.B. Psihologiya igry. 2-e izd. M., 1999 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#Sp1> (дата обращения: 15.09.2021).

Improvement of English language teaching of younger schoolchildren with the use of role play

The article deals with the analysis of the concept of the role play in teaching the English language of younger schoolchildren. There are considered the ways of the improvement of the educational process while teaching the English language at primary school. The author presents the results of the survey of the school children and students touching the efficiency of the use of the role play at the lessons of the English language.

Key words: *younger schoolchildren, motivation of learning, teaching methods of the English language, primary school, role play.*

(Статья поступила в редакцию 27.09.2021)

Н.А. ГОРБУЛИНА
(Курск)

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
РАБОТЫ ПО ПРОВЕРКЕ
ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
АСПЕКТА ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ОСВОЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО
КОМПОНЕНТА ШКОЛЬНИКАМИ**

Описываются констатирующий и формирующий этапы опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогической модели реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками. Определяются основные критерии эффективности разработанной модели, а также их показатели.

Ключевые слова: *педагогический эксперимент, региональный компонент, воспитание школьников, иноязычное образование.*

Федеральный государственный образовательный стандарт, указы Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Рос-

сийской Федерации на период до 2024 года», «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России так или иначе затрагивают значимость воспитательного аспекта, реализуемого в процессе поликультурного образования обучающихся [3; 4; 6–8]. Именно поэтому в современной школе большое внимание уделяется патриотическому воспитанию, формированию активной гражданской позиции. «Необходима переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, духовным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на креативность» [5, с. 31].

Актуальность данного исследования обусловлена тем фактом, что общеобразовательный процесс неразрывно связан с приобретением обучающихся к культурному наследию страны изучаемого языка, родной страны и малой родины. В процессе организации работы на уроке иностранного языка учителю крайне важно рассчитать риск возможной культурной дезориентации и потери традиционных идеалов своего народа. Освоение и репрезентация иноязычной культуры, культуры родной страны и культурных традиций и обычаев малой родины способствует формированию нравственных норм и моделей поведения поколения в условиях поликультурного разнообразия современного мирового общества. Во избежание деформации моральной парадигмы российских школьников целесообразно говорить о введении регионального компонента в процесс иноязычного образования. В рамках данного исследования под региональным компонентом понимается «система знаний об особенностях культурно-исторического, природно-географического, социально-экономического устройства определенной части страны» [2].

Необходимо отметить недостаточность реализации потенциала регионального компонента в процессе решения воспитательных задач иноязычного образования, несмотря на глубокие исследования в области теории и методики преподавания иностранных языков (Е.И. Пассов, В.А. Сластенин, В.П. Кузов-

Модель реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения
регионального компонента школьниками

| |
|---|
| <p>Целевой блок</p> <p>Цель: воспитание гражданина своей страны, обладающего высокими нравственными качествами, способного достойно представлять ее интересы и защищать их в процессе освоения регионального компонента на занятиях по иностранному языку.</p> <p>Задачи: расширение кругозора в области овладения знаниями об отличительных особенностях родного региона и его историческом наследии; приобретение сведений о духовно-нравственных ценностях и культурном наследии; формирование правильного личностного отношения к фактам родного региона; развитие у обучающихся способности достойно представлять родной регион и его интерес за рубежом; передача и присвоение обучающимися ценностей родной культуры; формирование системы личностных и профессиональных ценностей, отражающих потребности своей страны и своего региона; формирование духовно-нравственных качеств</p> |
| <p>Теоретический блок</p> <p>Подходы: аксиологический, коммуникативно-когнитивный, социокультурный.</p> <p>Принципы: культурной рефлексии, диалога культур, сохранения исторической памяти народа.</p> <p>Содержание: факты региональной культуры</p> |
| <p>Технологический блок</p> <p>Методы: коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, активные методы обучения, диагностические методы, методы контроля.</p> <p>Приемы: интеграции, смыслового развертывания, конкретизации, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщения, категоризации, ролевого общения.</p> <p>Средства: система заданий и опор, направленных на реализацию воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками.</p> <p>Алгоритм: подготовительный этап, мотивационно-стимулирующий этап, информационный этап, аналитический этап, этап актуализации, продуктивный этап, оценочный этап</p> |
| <p>Оценочно-результативный блок</p> <p>Критерии: мотивационный, информационно-ценностный, операционно-деятельностный, рефлексивный.</p> <p>Показатели: уровень неустойчивой мотивации к овладению региональным компонентом, недостаточный уровень мотивации, уровень наличия мотивации к овладению региональным компонентом.</p> <p>Результат: формирование личностных и профессиональных ценностей в процессе реализации воспитательных задач на занятии по иностранному языку</p> |

лев, П.В. Сысоев, Н.С. Грибова, Г.И. Чижикова, О.С. Бабенкова). Научная новизна данного исследования состоит в том, что содержательную основу организации опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогической модели реализации воспитательного аспекта иноязычного обра-

зования составили англоязычные материалы, отражающие культурологические факты Курской области.

В 2019 г. начат педагогический эксперимент по проверке разработанной автором модели реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения

регионального компонента школьниками [1]. На сегодняшний момент в нем приняли участие 300 обучающихся 8–10-х классов МБОУ «Гимназия № 25» и МБОУ «СОШ № 33» г. Курска. Разработанная автором модель реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками представлена на рис. на с. 130.

Цель организации опытно-экспериментальной работы состояла в проверке эффективности разработанной автором педагогической модели реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками.

Проведенная опытно-экспериментальная работа была направлена на решение следующих задач:

- апробацию педагогической модели реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками;
- апробацию разработанного учебно-методического обеспечения, направленного на реализацию воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками;
- проверку эффективности предложенного комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации задач воспитательного аспекта в процессе овладения региональным компонентом иноязычного образования.

Основными критериями эффективности разработанной модели являются следующие: ценностный, мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивный.

Показателями ценностного критерия являются определение ценностных ориентаций обучающихся, их патриотические настроения, отношение к фактам родной и иностранной культуры. Обучающимся было предложено ответить на такие вопросы, как *What does the notion "patriotism" mean?, What makes a person patriotic?, What places of interest in your city do you know?, What folk traditions do you know?, What regional legends do you know?* Обучающимся было предложено дополнить логико-смысловую карту понятия «Культурное наследие Курской области» своими идеями, отразив наиболее важные факты культуры и наиболее значимых людей региона.

Система ценностных ориентаций обучающихся определяет содержательную сторо-

ну личности. Ее изучение происходит с помощью методики М. Рокича, согласно которой респондентам необходимо распределить терминальные и инструментальные убеждения. Обучающимся было предложено ранжировать 18 ценностей-целей и 18 ценностей-средств по степени значимости в своей жизни.

Показатели мотивационного критерия: определение уровня мотивации к овладению ценностной составляющей фактов иноязычной, родной и региональной культуры, а также определение мотивации к иноязычному общению. Диагностические показатели уровня мотивации овладения фактами иноязычной культуры в процессе освоения регионального компонента школьниками определяются в ходе наблюдения, бесед, анкетирования.

Показателями когнитивного критерия являются уровень лингвистических знаний, уровень овладения фактами культуры страны, отражающих ценностные составляющие изучаемого языка, родной культуры, а также знания о региональных особенностях. В рамках данного исследования обучающимся был предложен тест в формате ГИА, содержательной основой которого стали англоязычные тексты культурной направленности, а также проведенные беседы на следующие темы:

- «Поэт-романтик Дж.Г. Байрон»;
- «Военный корреспондент Эрнест Хемингуэй»;
- «Ирландский писатель и поэт Оскар Уайльд»;
- «Жизнь и творчество Е.И. Носова»;
- «Наследие Н.Н. Асеева»;
- «Великая Отечественная война в произведениях Константина Воробьева».

Операционно-деятельностный критерий определяют следующие умения:

- 1) решать задачи, связанные с региональной составляющей в процессе иноязычного обучения;
- 2) анализировать эффективность решения задач регионального компонента средствами иностранного языка.

Он также определяет самостоятельность обучающегося в процессе освоения культурных единиц, владение различными способами поиска и обработки информации по объектам культуры, умение творчески применять полученную информацию. Для проверки данного критерия обучающимся предлагалось самостоятельно выбрать и представить факт региональной культуры на английском языке.

Показателями рефлексивного критерия являются:

1) умение представить и проанализировать собственный творческий продукт, направленный на освоение фактов культуры;

2) умение анализировать продукт других обучающихся.

Для определения уровня сформированности рефлексивного критерия в ходе опытно-экспериментальной работы обучающимся было предложено заполнить оценочно-диагностическую карту, отражающую анализ знаний, умений, приемов использованных средств для реализации проекта, преодоленные трудности, уровень удовлетворенности своей работой.

Проведение опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогической модели реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками происходило в соответствии со следующим комплексом психолого-педагогических условий:

- формирование положительной мотивации у обучающихся к овладению региональным компонентом;

- погружение обучающихся в аутентичную языковую и культурную образовательную среду, отражающую ценностный потенциал регионального компонента как важнейшей составляющей иноязычного образования.

Результаты проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогической модели реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками следующие.

Ценностный критерий у 40% опрошенных находится на низком уровне, у 35% – на среднем, у 25% – на высоком. Особые сложности у обучающихся вызвало заполнение логическо-смысловой карты «Культурное наследие Курской области». Подавляющее большинство обучающихся (71%) оставили незаполненными такие графы, как «Ученые Курской области», «Народный фольклор», 66% не смогли назвать более пяти историко-культурных памятников и более пяти памятников архитектуры Курска.

Изучение ценностных ориентаций показало, что стремление обучающихся к развитию, продуктивной жизни, широта взглядов уступают стремлению к развлечениям, наличию хороших и верных друзей, независимости и смелости.

Необходимо отметить высокий уровень мотивации школьников к овладению фактами

региональной культуры и желание представить их на иностранном языке в рамках проектной деятельности, публикаций статей на иностранном языке, выступлений на конференциях, участия в конкурсах, а также в ходе онлайн-встреч с представителями иноязычной культуры.

Предложенный тест в формате ГИА показал, что 12% обучающихся справились на отметку 5, 24% школьников получили отметку 4, 26% участников справились на 3 и 38% не справились с работой. Это говорит о среднем уровне когнитивного показателя.

Обучающиеся испытывали затруднения с поиском информации культурной направленности, переводом ее на иностранный язык. Однако многие обучающиеся проявили творческий подход к созданию собственных продуктов. Рефлексия обучающихся показала низкий уровень владения фактами родной культуры и недостаточный лингвистический уровень, а также стремление продолжить работу по овладению региональным компонентом на уроках иностранного языка.

Полученные нами результаты свидетельствуют о необходимости введения воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками.

Формирующий эксперимент опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогической модели реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками состоит из заданий следующих типов:

1) на осознание региональных ценностей (*Read the text about Kursk famous painters and make up a summary*);

2) на дифференциацию региональных ценностей (*Read six abstracts. Connect the biography of Kursk famous writer and his or her name*);

3) аналитико-продуктивных заданий, которые предполагают сравнительно-сопоставительный анализ изучаемого материала (*Analyze the information about The Battle of Kursk. Find out the places of The Battle on the map. Fill in the gaps in the sentences after the text*);

4) продуктивно-проектировочные задания, для работы с которыми от обучающихся требуются навыки представления полученной информации (*Find out some extra information about The Memorial complex "Kursk Bulge" and present it in English*);

5) продуктивно-творческие задания (*Make up a video excursion to the memorial complex "Kursk Bulge"*);

6) задания на рефлексии (*Analyze your project with the groupmates in order to make it better. Discuss the projects of your classmates*).

Спустя шесть недель опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогической модели реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками обучающимся было предложено пройти промежуточное тестирование. Результаты оказались следующие.

- Ценностный критерий у 20% опрошенных остался на низком уровне, у 45% – на среднем, у 55% – на высоком.

- При заполнении логико-смысловой карты «Культурное наследие Курской области» количество незаполненных ячеек значительно уменьшилось (51% обучающихся справились с заданием «Ученые Курской области», фольклорные единицы Курского региона смогли определить 57% обучающихся, процент опознания историко-культурных памятников и памятников архитектуры Курска увеличился до 69%).

- Среди ценностных ориентаций участники стали отмечать «стремление к развитию», «широту взглядов»; уступают стремлению к развлечению, наличию хороших и верных друзей, независимости и смелости.

- Предложенный тест в формате ГИА показал, что 40% обучающихся справились на отметку 5, 36% школьников получили отметку 4, 18% участников справились на 3 и 6% не справились с работой. Это говорит о среднем уровне когнитивного показателя.

- Обучающиеся смогли самостоятельно подготовить и представить собственный творческий продукт, отражающий особенности Курской области на английском языке, и без стеснения принимали участие в обсуждении как собственных проектов, так и работ своих одноклассников.

Промежуточные результаты эксперимента показывают улучшение ценностного, мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного критериев. Это говорит об эффективности разработанной модели.

Таким образом, нам кажется целесообразным продолжать дальнейшую реализацию экспериментальной работы, расширять методический комплекс упражнений, перейти к разработке проектов с обучающимися с перспекти-

вой участия в региональных, всероссийских и международных конкурсах, продолжать применение активных методов обучения в ходе реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками.

Список литературы

1. Горбулина Н.А. Педагогическая модель реализации воспитательного аспекта иноязычного образования в процессе освоения регионального компонента школьниками // Наука и школа. 2021. № 4. С. 142–148.
2. Горбулина Н.А., Тарасюк Н.А. Реализации регионального компонента на занятиях по иностранному языку на уровне среднего общего образования [Электронный ресурс] // Уч. записки: электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. 2020. № 3(55). URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/3713/ (дата обращения: 30.11.2020).
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. 4-е изд. М., 2014.
4. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ президента РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 01.11.2021).
5. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): метод. пособие для русистов. СПб., 2007.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 31.11.2021).
7. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (дата обращения: 01.11.2021).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 01.11.2021).

* * *

1. Gorbulina N.A. Pedagogicheskaya model' realizacii vospitatel'nogo aspekta inoyazychnogo obrazovaniya v processe osvoeniya regional'nogo komponenta shkol'nikami // Nauka i shkola. 2021. № 4. S. 142–148.

2. Gorbulina N.A., Tarasyuk N.A. Realizacii regional'nogo komponenta na zanyatiyah po inostrannomu yazyku na urovne srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Uch. zapiski elektron.

nauch. zhurn. Kursk. gos. un-ta. 2020. № 3(55). URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/3713/ (data obrashcheniya: 30.11.2020).

3. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya grazhdanina Rossii*. 4-e izd. M., 2014.

4. O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: ukaz prezidenta RF [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (data obrashcheniya: 01.11.2021).

5. Passov E.I., Kibireva L.V., Kollarova E. *Koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i ee realizaciya): metod. posobie dlya rusistov*. SPb., 2007.

6. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (data obrashcheniya: 31.11.2021).

7. Strategiya razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> (data obrashcheniya: 01.11.2021).

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 01.11.2021).



Organization of the experimental work of controlling the efficiency of the pedagogical model of implementing the educational aspect of foreign language teaching while mastering the regional component by schoolchildren

The article deals with the description of the ascertaining and formative stages of the experimental work aimed at the control of the efficiency of the pedagogical model of the implementation of the educational aspect of foreign language teaching while mastering the regional component by the schoolchildren. There are defined the basic criteria of the efficiency of the developed model and their indicators.

Key words: *pedagogic experiment, regional component, schoolchildren's education, foreign language education.*

(Статья поступила в редакцию 20.11.2021)

Л.А. БАТУРИНА, Н.В. ЛЕПИХОВ
(Волгоград)

РУССКАЯ ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ИНОЯЗЫЧНОМ СОЦИУМЕ (учебно-методическое пособие на материале российских газет)

Рассматриваются основные этапы работы над учебно-методическим пособием. Статья основана на опыте работы преподавателей РКИ Волгоградского государственного технического университета и посвящена аспектам создания методического пособия на русском языке, которое стимулирует развитие лингвистической и коммуникативной компетенций иностранных учащихся.



Ключевые слова: *ономастическая лексика, методическое пособие, язык газеты, иностранные студенты, русский как иностранный, фоновые знания, лингвистическая и коммуникативная компетенции.*

Введение. Имена собственные, функционирующие в газетном тексте, вызывают огромный интерес у иностранной аудитории. Однако необходимых методических пособий, в частности, по изучению языка газет и ономастической лексики, на наш взгляд, недостаточно. Это и определило актуальность создания данного методического пособия. Объектом нашего исследования явились материалы по ономастике публицистического текста, а предметом – специфика их формирования в пособии по русскому языку как иностранному.

Надо отметить, что студенты подготовительного факультета, которые уже прочулись в течение полугода, как правило, владеют необходимыми умениями и навыками для довольно свободного общения. Они закончили вводно-фонетический курс, обладают определенными знаниями по лексике и грамматике и готовы идти вперед.

В связи с этим возникает необходимость в подготовке пособий нового типа, задача которых – стимулирование приобретенных ранее познавательных навыков, приемов усвоения нового материала, возможностей творчески использовать полученные знания и умения, способностей вступать в общение на базе новых знаний, умений работать рационально в рамках предлагаемого объема.

Основная часть. По мнению многих исследователей (Е.М. Верещагин, Н.Г. Ком-

лев, В.Г. Костомаров, Д.Н. Шмелев, А.Ю. Шматенко и др.), слово накапливает и хранит лингвострановедческую информацию. Овладение русским языком как иностранным происходит прежде всего при освоении его лексического состава, при становлении и развитии навыков коммуникативного и формально правильного соединения лексических единиц.

Наиболее мобильно актуальные проблемы материальной и духовной жизни отражают газетные тексты. Именно поэтому последние представляются нам ценным материалом с точки зрения формирования лингвострановедческой компетенции иностранных студентов.

В связи с этим важна не только лингвострановедческая информативность всего текста в целом, но и отдельных языковых единиц (структурных элементов текста). Одним из таких элементов являются имена собственные. Именно они, на наш взгляд, служат наиболее эффективным средством привлечения внимания к тексту публикации, отражая и национальную семантику языка, и те изменения, которые происходят в культурной жизни общества.

Наиболее значимыми в процессе коммуникации являются имена собственные. Они служат для наименования людей, географических и космических объектов, животных, различных предметов материальной и духовной культуры. Исследователи отмечают особое положение имен собственных среди прочих единиц именного класса (О. Есперсен, Е. Курилович, А.В. Суперанская, В.Д. Бондалетов, В.И. Супрун и др.).

Функциональное и языковое своеобразие имен собственных привело к тому, что их стали изучать в особой отрасли языкознания – ономастике (*onomastike* – «искусство давать имена»). Имена собственные вызывают огромный интерес у иностранной аудитории, однако, к сожалению, ономастические единицы в текстах учебников используются крайне редко, а наиболее употребляемыми являются только два имени: *Антон* и *Анна*.

Основополагающим понятием в лингвострановедческой теории слова считается понятие национально-культурного компонента значения. Само понятие национально-культурного компонента входит в более широкий круг культурно-исторических знаний – фоновых, т. е. знаний, присутствующих в сознании человека определенной культурно-языковой общности. Фоновые знания являются культурным наследием данного национального коллектива, ставшим достоянием всех или почти всех носителей данного языка и культуры, но, как правило, не известным иностранцам.

Студентов интересует не только значение конкретного имени (например, *Мила* – «милая людям»), но и лингвокультурологическая сторона употребления имен (например, встречающиеся в газете заголовки типа *Чебурашка*, *ВВП*, *Мишино* и т. д.).

Поэтому перед нами встала задача разработки учебного пособия, освещающего вопросы специфики функционирования имен собственных на страницах периодической печати. По этой причине разработка учебных материалов, раскрывающих специфику функционирования имен собственных на страницах периодической печати, является достаточно актуальной. А также, как справедливо отмечается в статье Л.А. Батуриной, Г.В. Воробьевой, «материалы подобных пособий собираются с целью преодоления языкового барьера... повышения компетенции обучаемых студентов-иностранцев в сфере межкультурной коммуникации» [1, с. 86].

В данном пособии предполагаются два раздела и приложение. Отметим, что все задания пособия переведены на английский язык.

В первом разделе мы предложим различные способы и варианты употребления имен собственных, семантические и стилистические особенности данных единиц. Например, по специфике функционирования имени в публицистическом тексте можно судить об отношении автора к описываемым событиям, о позиции редакции. Так, в заглавии статьи в газете «Аргументы и факты» *Зюзя собирается в БД* имя лидера Коммунистической партии России сокращено. В комментарии к заголовку будут содержаться необходимые пояснения о том, что использование подобных аббревиатур нежелательно с этической точки зрения.

Во втором разделе будут представлены мини-тексты из материалов прессы, в которых мы продемонстрируем многообразие употребления имен собственных. Данные тексты будут содержать комментарии по этимологии и значению ономастической единицы. Например:

Телефильм о блистательной паре

В марте этого года по Первому каналу был показан документальный телефильм о блистательной паре российских фигуристов Елене Бережной и Антоне Сихарулидзе, об их невероятном и звездном пути к званию олимпийских чемпионов.

Антон (Антоний) – 25 февраля; латинское; по имени римского рода (первичное значение неясно); Антоша, Тоша, Тоня; *Антонович*, *Антоновна*.

Елена – 3 апреля; греческое; «светлая, солнечная»;

Лена, Ляля, Леля, Алена.

Television movie is about brilliant pair

In March of this year on the First channel the documentary television movie was shown about brilliant pair Russian figure skaters Elena Careful and Anton Siharulidze, about their improbable and star way to a rank of Olympic champions.

Anton (Anthony) – February, 25; latin; named the Roman sorts (initial meaning is not clear);
Antosha, Tosha, Tonya; *Antonovich, Antonovna*.
Elena – April, 3; Greek; «light, solar»;
Lena, Lyalya, Lyelya, Alyena.

Совещание в Кремле

С минуты молчания началось в понедельник в Кремле традиционное совещание Владимира Путина с членами правительства. «Мы платим тяжелую цену за слабость государства и непоследовательность действий», – отметил президент России.

Владимир – 28 июля; славянское; «владеющий миром» (возможно, первоначальное значение связано с именем **Вольдемар** «славный правитель, владеющий славой»;

Володя, Лодя, Владя, Вова, Воля; *Владимирович, Владимировна*.

Meeting in the Kremlin

Vladimir Putin's traditional meeting began from one minute of silence with members of the government on Monday in the Kremlin. «We pay the heavy price for weakness of the state and inconsistency of actions», – the president of Russia has noted.

Vladimir – July, 28; slavich; «owning the world» (it is possible, initial meaning is connected to name Valdemar «the nice governor owning glory»;

Volodya, Lodya, Vladya, Vova, Volya; *Vladimirovich, Vladimirovna*.

В приложение включены задания для самостоятельной работы студентов (сравнить заголовки, определить, чем являются выделенные слова – именами собственными или нарицательными; выявить двусмысленность в использовании онимов; найти примеры перифрастической номинации ономастических единиц и т. д.). Например:

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Найдите ономастические единицы в данных газетных заголовках.

Пьеха ела все подряд.
Шварценеггер хочет «сломать шею».
Роман Абрамович умеет делать деньги.
Борис Немцов написал завещание.
Сампрас пролетел как фанера над Парижем.
Путин раздает награды.

2. Укажите в тексте примеры перифрастической (другой) номинации города Санкт-Петербурга.

Какие еще названия этого города вам известны (подтвердите примерами из газет)? Как раньше назывался этот город?

А. Всемирно известный дворцовый ансамбль Петродворца, расположенный в 29 километрах от северной столицы, – одно из высших достижений русской национальной культуры.

Б. Величие полноводной Невы, торжественность ее гранитных набережных, гладь каналов создают незабываемый облик Северной Венеции.

В. В день основания град Петров посетят многочисленные туристы.

В помощь студентам: *Северная Пальмира, город на Неве, град Петра; Петроград, Ленинград, Питер.*

3. О каком имени собственном или нарицательном идет речь?

В Стране восходящего солнца бушует эпидемия токсикодермии.

Черный континент сделал мощный экономический рывок в Давосе.

Грациозный корабль пустыни останется без воды.

На Острове свободы Фидель Кастро вводит военное положение.

Черное золото по-прежнему в цене.

Сегодня в Волгоград прибывает очередная делегация из Поднебесной.

Вчера Железная леди приняла решение побывать в России.

«Русская ракета» снова на коньке.

Большой брат готов принять гостей.

4. Сравните заголовки, определите, чем являются выделенные слова – именами собственными или нарицательными. Каково их значение?

А. Библиотека И в а н а Грозного до сих пор не найдена.

Б. Интернационализм вовсе не обязывает нас превращаться в и в а н о в, не помнящих родства.

В помощь студентам: *Иван – древнееврейское; «Бог милует»; Ваня, Ива.* Самое распространенное имя на Руси – Иван – закрепляется в нарицательном значении «вообще всякий русский человек».

5. В каком значении употреблено слово **катюша**? Выходила на берег «к а т ю ш а» (в статье речь идет о боевой машине залпового огня).

А. Катенька (катеринка) – в царской России – сторублевый кредитный билет (с изображением Екатерины II).

Б. Катюша – вид орудия (1943 год).

В. Катюша – официальный сувенир XII Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве.

6. Найдите в публицистических текстах примеры образной метонимии.

В помощь студентам: *Москва слезам не верит. Владимир получил нового мэра. Куба обнаружила террориста в Госдепартаменте США.*

Мы убеждены, что возможность творчества должна быть заложена в материалах пособия, т. к. «в предлагаемых упражнениях необходимо стимулировать речевую деятельность учащегося, употребление языковых единиц в продуцируемых высказываниях, предлагаемых темах общения» [3, с. 166]. Рекомендуется приступать к работе над приложением в тот период обучения, когда студенты в достаточной степени овладели навыками анализа предложенного материала.

Овладение умением понимать газетно-публицистический текст и имена собственные в нем на русском языке помогает учащимся подняться на новую ступень владения языком, обрести уверенность в себе и получить полезные знания. Пособия такого рода способствуют успешной социализации иностранцев, дают опыт свободной коммуникации на русском языке. Они позволяют внести в занятия элементы разнообразия и занимательности благодаря познавательной ценности учебного материала, возможности осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Как отмечается в статье Г.В. Воробьевой, Л.А. Батуриной, «...данный лексический материал несет в себе не только лингвистическую, но и культурно-эстетическую информацию, позволяет студенту-иностранцу составить общее представление об образе жизни, этикете, традициях, бытовом укладе другого народа. Кроме того, оказывает мощное эмоциональное воздействие...» [2, с. 15].

Постоянными формами работы с рассматриваемым учебно-методическим пособием являются семинары, тренинги, посвященные вопросам углубленного изучения русского языка, межкультурной коммуникации, социализации и адаптации граждан зарубежных стран в России.

Заключение. И варианты употребления онимов в языке газет, и задания для самостоятельной работы будут предложены с опорой на фоновые знания. Ведь в конечном итоге именно они служат ориентировочной основой для формирования у иностранцев умений и навыков использования в целях общения национально-культурной семантики имен собственных.

Данное пособие для иностранных студентов, выполняя эту функцию (в первую очередь адаптации к российской реальности), способствует также выявлению и развитию языкового потенциала учащихся, а также дает возможность быстро и качественно подготовиться к сдаче сертификационных экзаменов по русскому языку как иностранному.

Список литературы

1. Батурина Л.А., Воробьева Г.В. Особенности преподавания фонетики и аудирования на краткосрочных курсах в иноязычной аудитории // Русский язык за рубежом. 2012. № 4(233). С. 84–90.
2. Воробьева Г.В., Батурина Л.А. Просмотр кинофильмов как форма аудиторной работы при обучении РКИ // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: сб. науч. тр. Sworld – Одесса, 2011. С. 14–15.
3. Воробьева Г.В., Батурина Л.А. Язык кино в обучении иностранцев русской речи // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 165–167.
4. Макевнина И.А., Павловская И.Г., Хрипунова Е.В. Предкоммуникативные игры в процессе преподавания РКИ // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 7(160). С. 38–42.

* * *

1. Baturina L.A., Vorob'eva G.V. Osobennosti predpovaniya fonetiki i audirovaniya na kratkosrochnykh kursah v inoyazychnoj auditorii // Russkij yazyk za rubezhom. 2012. № 4(233). S. 84–90.
2. Vorob'eva G.V., Baturina L.A. Prosmotr kinofil'mov kak forma auditornoj raboty pri obuchenii RKI // Sovremennye problemy i puti ih resheniya v nauke, transporte, proizvodstve i obrazovanii: sb. nau. tr. Sworld – Odessa, 2011. S. 14–15.
3. Vorob'eva G.V., Baturina L.A. Yazyk kino v obuchenii inostrancev russkoj rechi // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 6. S. 165–167.
4. Makevnina I.A., Pavlovskaya I.G., Hripunova E.V. Predkommunikativnye igry v processe predpovaniya RKI // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 7(160). S. 38–42.

The Russian onomastic vocabulary in foreign language community (the study guide based on the Russian newspapers)

The article deals with the basic stages of the work with the study guide. The article is based on the experience of the work of the teachers of the Russian language as a foreign language in Volgograd State Technical University and devoted to the aspects of the creation of the teaching aid in the Russian language stimulating the development of the linguistic and communicative competence of the foreign students.

Key words: *onomastic vocabulary, teaching aid, newspaper language, foreign students, the Russian language as a foreign language, background knowledge, linguistic and communicative competence.*

(Статья поступила в редакцию 05.10.2021)

О.Н. НОВИКОВА
(Пермь)

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ
ПОТЕНЦИАЛ МАТЕМАТИКИ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 4–6-х КЛАССОВ**

Определяется экономическая грамотность школьника, рассматриваются возможности дидактического потенциала математики при формировании экономической грамотности обучающихся общеобразовательной школы.



Ключевые слова: *экономическая грамотность, ситуативно-деятельностное занятие, математическая задача с экономическим содержанием, экономическая задача, задача на основе ситуации.*

В последнее пятилетие активно вводится обучение школьников основам финансовой грамотности. В контрольно-измерительные материалы ОГЭ по предмету «Математика» начали включать так называемые новые задания, для решения которых недостаточно обладать только предметными математическими знаниями.

Анализируя педагогическую литературу и публикации по данной тематике, можно заключить, что задания «нового» типа современные педагоги относят к экономическим задачам. Е.А. Третьякова, Б.А. Райзберг определили экономическую задачу как «задачу, решаемую в процессе экономического анализа, планирования, связанную с определением искомым известным величин на основе исходных данных. Педагоги сходятся во мнении, что экономическую задачу не всегда можно свести только к расчету. Зачастую задача обладает недостаточностью исходных данных, которые необходимо обосновать, чтобы отыскать верный ответ решения [5; 6].

Анализируя «новые» экономические задачи, с которыми сталкиваются выпускники школ при прохождении государственной итоговой аттестации, можно заключить, что задачи характеризуются двойственной направленностью. С одной стороны, успешность решения такой задачи состоит в математической подготовке, с другой – для решения такой задачи необходимы знания и навыки из обла-

сти основ экономики, т. е. в процессе обучения в школе должны формироваться не только предметные знания по математике, но и экономическая грамотность. По мнению современных педагогов (Л.В. Лаврентьева, Н.П. Моторо и др.), путь решения данной проблемы может быть найден во включении в программу школьного предмета «Математика» математических задач с экономическим содержанием. Данные задачи содержатся в учебно-методических комплексах, но основная их цель состоит в отработке математических приемов, а предметный результат по экономике оказывается сдвинут на второй план, хотя, как показывает практика, школьник, не владея системными знаниями по экономике, затрудняется применить математические знания для решения задачи, демонстрируя тем самым двойной неуспех.

С одной стороны, знание основ экономики необходимо для жизни в современном мире, при этом решение экономических задач, возникающих повседневно, невозможно без знания математики. С другой стороны, задачи с экономическим содержанием демонстрируют практическое приложение математического аппарата, мотивируют изучение математики.

Такие исследователи, как А.А. Горчинская, В.Ф. Спиридонов, Н.О. Васильева, в своих работах обозначают значимость решения ситуационных задач, которые отражают модели реальных ситуаций повседневной жизни и позволяют повышать уровень результативности решения экономических задач или математических задач с экономическим содержанием [1; 2].

Исходя из обзора современной педагогической практики, можно сделать вывод, что ведется активный поиск инструментария и способов внедрения экономической составляющей в школьную программу освоения предметных результатов, т. к. одним из важных направлений школьного образования является формирование экономической грамотности обучающихся (М.И. Подболотова, Н.В. Демина, Л.Ю. Рыжановская, Г.К. Муравин и др.).

Таким образом, основообразующей проблемой нашего исследования является формирование экономической грамотности школьников. Под данным понятием мы подразумеваем *комплекс теоретических знаний, практических умений и определенных навыков экономического поведения, основанный на уме-*

нии анализировать и сопоставлять установленные связи между различными событиями, дающий возможность принимать обоснованные решения и осознанно участвовать в процессах и явлениях хозяйственной деятельности общества.

Возможность расширения и углубления содержания курса математики мы, как и большинство педагогов, видим в сочетании основного и дополнительного образования через ведение факультативов, краткосрочных курсов внеурочной деятельности. Педагогической литературой предлагается немало экономических и кейс-задач, но в основном для более старшего возрастного контингента – для обучающихся 10–11-х классов [5]. Мы же считаем, что необходимо решать «новые» экономические задачи уже на начальных ступенях школьного образования, что позволит довести до автоматизма использование математических знаний в решении задач подобного типа в старших классах.

Возрастная категория нашей исследовательской работы – это обучающиеся начальной и основной общеобразовательной школы (4–6-е классы). Наша задача – установить, возможно ли посредством дидактического потенциала математики сформировать основы экономической грамотности школьников 4–6-х классов.

Оптимальный механизм формирования предметных знаний и экономической грамотности заключен в симбиозе содержания предметов «Математика» и «Экономика». Они тесно связаны друг с другом, законы экономики в школьном возрасте удобнее воспринять на примере и посредством математических расчетов, а мотивацию к изучению математики удобно повышать посредством знакомства с экономическим миром.

Установим взаимосвязи содержательных линий данных предметов. Основные содержательные линии предмета «Математика» 4–6-х классов: арифметика, элементы алгебры, вероятность и статистика, наглядная геометрия. Содержание линии «Арифметика» позволяет формировать вычислительные навыки, составление алгоритмов, планирование деятельности; «Элементы алгебры» расширяют знания о математическом языке и позволяют формировать умение работать с буквенными выражениями и арифметическими действиями над ними; «Вероятность и статистика» позволяют анализировать информацию, представлять ее в различных вариантах перебора и

подсчета; «Наглядная геометрия» формирует понимание о геометрических фигурах, их величинах, вычислении их параметров.

В учебных планах различных образовательных учреждений нет единого школьного предмета «Экономика», его название варьируется в зависимости от учебно-методического комплекса, используемого в работе: «Финансовая грамотность» [3], «Экономика» [4; 7]. Однако анализ содержания данных программ позволяет выделить основные содержательные линии предмета «Экономика»: «Деньги, их история, виды, функции»; «Семейный бюджет и собственный бизнес»; «Экономические отношения семьи и государства»; «Человек и финансовые организации».

Мы предлагаем симбиоз экономики и математики, предметное содержание которого может выглядеть следующим образом:

| Экономика | Математика |
|---|--|
| Деньги, их история, виды, функции | Арифметика |
| Семейный бюджет и собственный бизнес | Наглядная геометрия |
| Экономические отношения семьи и государства | Элементы алгебры |
| Человек и финансовые организации | Вероятность и статистика Элементы алгебры |

Основными базовыми понятиями темы «Деньги, их история, виды, функции» являются «обмен», «бартер», «товар», «услуга», «деньги», «монеты», «бумажные деньги», «купюры», «банкноты», «наличные деньги», «безналичные деньги», «банк», «банковская карта», «валюта». Предметные результаты изучения данной темы: объяснять назначение денег; объяснять проблемы бартерного обмена; производить расчеты обмена валюты по существующим курсам; рассчитать стоимость производства товара, стоимость выполнения услуги. Для освоения экономического содержания необходимы математические навыки, такие как выполнение арифметических действий: сложение и вычитание двузначных и трехзначных чисел, десятичных дробей с двумя знаками; умножение однозначных чисел, однозначного на двузначное число; деление на однозначное число, десятичной дроби с двумя знаками на однозначное число.

Основными базовыми понятиями темы «Семейный бюджет и собственный бизнес» являются «доходы», «расходы», «бюджет»,

«постоянные расходы», «переменные расходы», «зароботная плата», «премия», «пенсия», «стипендия», «наследство», «выгода». Предметные результаты изучения данной темы: приводить примеры обязательных и необходимых расходов; планируемых и непредвиденных расходов; называть основные источники доходов; считать расходы и доходы семьи, составлять семейный бюджет на условных примерах; производить расчет потребности сырья и материалов на производство товара или услуги.

Для освоения экономического содержания необходимы математические навыки по содержательным линиям, таким как «Арифметика» и «Наглядная геометрия»: выполнять арифметические действия: сложение и вычитание двузначных и трехзначных чисел, десятичных дробей с двумя знаками; умножение однозначных чисел, однозначного на двузначное число; деление на однозначное число, десятичной дроби с двумя знаками на однозначное число; распознавать и изображать геометрические фигуры; вычислять их периметр, площадь.

Основными базовыми понятиями темы «Экономические отношения семьи и государства» являются «сбережения», «дефицит», «профицит», «долг», «налог», «налоговая инспекция», «подходный налог», «налоговая ставка», «налог на прибыль», «физические лица», «пособие по безработице». Предметные результаты изучения данной темы: объяснять, что такое налоги и почему их нужно платить; рассчитывать сумму налогов; отличать инвестирование от сбережений и кредитования; различать прямые и косвенные расходы; проверять на сайте Федеральной налоговой службы наличие налоговой задолженности членов семьи.

Для освоения экономического содержания необходимы следующие математические навыки: переводить условия задачи на математический язык; осуществлять числовые подстановки в выражениях и формулах, выполнять соответствующие их вычисления; составлять буквенные выражения и формулы к условиям задачи; решать уравнения.

Основными базовыми понятиями темы «Человек и финансовые организации» являются «деньги», «монеты», «бумажные деньги», «купюры», «банкноты», «наличные деньги», «безналичные деньги», «банк», «банковская карта», «валюта», «валютный курс», «обменный пункт», «валютный вклад», «страховка».

Предметные результаты изучения данной темы: объяснять, что такое валюта, приводить примеры валют; объяснять, что такое валютный курс и как находить информацию об изменениях курса валют; объяснять роль банков, для чего делают вклады и берут кредиты, считать проценты по вкладам и кредитам; считать проценты по вкладам; рассчитать стоимость страховки жилья, имущества, автомобиля, жизни, здоровья; объяснять, что такое страхование и для чего оно необходимо; приводить примеры добровольного страхования и указывать примерную стоимость страховки. Для освоения экономического содержания необходимы следующие математические навыки: переходить от одной формы записи чисел к другой, представлять десятичную дробь в виде обыкновенной и в простейших случаях обыкновенную – в виде десятичной, проценты в виде дроби и дробь – в виде процентов, производить перебор и подсчет вариантов множеств.

Создать этот симбиоз предметов позволит разработанный нами курс внеурочной деятельности «Математическая лаборатория экономиста», реализуемый посредством ситуативно-деятельностных занятий (СДЗ), основным инструментарием которых являются задачи на основе ситуации (ЗНОС).

СДЗ представляют собой целенаправленную деятельность учителя и ученика по созданию экономических ситуаций, являющихся отражением реальных жизненных обстоятельств либо реальными событиями экономической деятельности, не регламентированными формальными правилами и характеризующимися обязательным условием создания конечного продукта деятельности.

ЗНОС – это текстовая задача, обозначающая проблемную ситуацию, которая решается путем использования математических приемов, не обладающая полной однозначностью, не содержащая четкого разделения известных и неизвестных величин. Пример ЗНОС из тематического блока «Семейный бюджет и собственный бизнес» 5-го класса (требуемое оборудование: макет стула, макеты образцов фанеры (см. рис. на с. 141)):

Вам необходимо заменить сиденье и спинку на стульях. Их 10 штук. Требуется принять решение, из какого листа фанеры выгоднее произвести раскрой, и рассчитать расходы на данный вид работ, если в магазине имеется два варианта фанеры: образец № 1 (цена 156 руб.) и образец № 2 (цена 138 руб.) (образцы прилагаются в натуральную величину). Проверь свои расчеты.

Рисунок к задаче



образец № 1

образец № 2

Для решения данной задачи необходимо иметь предметные математические знания геометрических фигур (прямоугольник, квадрат), нахождения площади прямоугольника и квадрата, знание основных единиц длины (мм, см), выполнять такие арифметические действия, как сложение, вычитание, умножение, деление двузначных и трехзначных чисел. Для решения задачи также необходимы предметные знания экономического содержания: выгода, выгодный вариант, расходы.

Таким образом, на основании выполненного исследования можно заключить, что дидактический потенциал математики, состоящий в совокупности методов (проблемный, поисковый, исследовательский, объяснительно-иллюстративный и пр.), способов и средств обучения, с учетом содержания, закономерностей и принципов тесно связан с экономической наукой и может выступать эффективным инструментарием при формировании экономической грамотности школьников. Предметное содержание экономических линий тесно взаимосвязано с дидактическим потенциалом математики, заключающимся в содержательных линиях «Арифметика», «Элементы алгебры», «Вероятность и статистика», «Наглядная геометрия», позволяющих на основе сформированных математических предметных знаний, умений и навыков осваивать специфичный экономический материал школьникам данной возрастной категории.

Список литературы

1. Горчинская А.А. Занятия по экономике на сюжетно-ситуативной основе // Начальная школа. 2007. № 10. С. 58–61.
2. Горчинская А.А. Сюжетно-ситуативные занятия по экономике в начальной школе // Начальная школа плюс: до и после. 2007. № 11. С. 69–71.
3. Гловелли Г.Д., Корлюгова Ю.А. Финансовая грамотность: материалы для учащихся. 4 класс. М., 2014.
4. Землянская Е.Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата: для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. направлениям и специальностям. М., 2015.

5. Муравин Г.К., Муравина О.В. Концептуальные основы формирования финансовой грамотности в курсе математики 1–11 классов // Математика. Образование. Культура. Тольятти, 2017. С. 83–88.

6. Подболотова М.И., Демина Н.В. Финансовая грамотность как компетентность выпускника общеобразовательной школы: структура и содержание // Академ. вестн. 2014. № 1. С. 10–16.

7. Сасова И.А., Землянская Е.Н. Экономика. 4 класс: тетрадь творческих заданий. М., 2009.

* * *

1. Gorchinskaya A.A. Zanyatiya po ekonomike na syuzhetno-situativnoj osnove // Nachal'naya shkola. 2007. № 10. S. 58–61.

2. Gorchinskaya A.A. Syuzhetno-situativnye zanyatiya po ekonomike v nachal'noj shkole // Nachal'naya shkola plus: do i posle. 2007. № 11. S. 69–71.

3. Glovelli G.D., Korlyugova Yu.A. Finansovaya gramotnost': materialy dlya uchashchihsya 4 klass. M., 2014.

4. Zemlyanskaya E.N. Teoriya i metodika vospitaniya mladshih shkol'nikov: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata: dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij, obuchayushchihsya po ped. napravleniyam i special'nostyam. M., 2015.

5. Muravin G.K., Muravina O.V. Konceptual'nye osnovy formirovaniya finansovoj gramotnosti v kurse matematiki 1–11 klassov // Matematika. Obrazovanie. Kul'tura. Tol'yatti, 2017. S. 83–88.

6. Podbolotova M.I., Demina N.V. Finansovaya gramotnost' kak kompetentnost' vypusknika obshcheobrazovatel'noj shkoly: struktura i soderzhanie // Akadem. vestn. 2014. № 1. S. 10–16.

7. Sasova I.A., Zemlyanskaya E.N. Ekonomika. 4 klass: tetrad' tvorcheskikh zadaniy. M., 2009.

Didactic potential of mathematics while developing the basis of the economic literacy of the schoolchildren of the 4–6th forms

The article deals with the definition of the economic literacy of the schoolchildren. There is considered the potential of the didactic potential of mathematics while developing the economic literacy of the students of the comprehensive school.

Key words: *economic literacy, situational and pragmatist activity, mathematical task with economic content, economic task, task on the situation basis.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2021)

**Н.Ю. ЕРМИЛОВА, С.Б. ДУМОВ,
Л.В. ПОЗДНЯЯ, О.Н. МАРИНИНА,
Н.Ю. КАРАПУЗОВА**
(Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ИХ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Рассматривается одна из актуальных проблем высшей школы – готовность выпускников общеобразовательных учреждений к графической деятельности в вузе. Показаны структура и содержание разработанного комплекса творческих заданий по формированию графических компетенций школьников средствами изобразительного и декоративно-прикладного искусства.



Ключевые слова: *графическая подготовка, творческие задания, художественные техники.*

Значительное влияние на профессиональное и личностное становление будущих бакалавров, формирование и развитие у них способностей, необходимых для проектной, научной и технологической деятельности, оказывают дисциплины графического цикла. Для освоения данных дисциплин необходимо знание основ геометрии и черчения, изучаемых в общеобразовательных учреждениях (школах, лицеях, гимназиях). В связи с этим вводится ряд требований к «входным» знаниям, умениям и навыкам студентов. Студент должен знать основные понятия, наиболее важные теоремы, аксиомы, правила, формулы, выводы и соотношения геометрии; элементы тригонометрии; правила оформления и построения чертежей. Студент должен уметь выполнять простейшие геометрические построения; представлять форму предметов и их взаимное положение в пространстве. Студент должен владеть навыками использования измерительных и чертежных инструментов для выполнения построений на чертеже. Однако в реальности графическая подготовка школьников сегодня переживает не лучшие свои времена. Более 10 лет назад за рамки учебных планов общеобразовательных учреждений вынесена дисциплина «Черчение». Следствием является слабая геометрическая и графическая подготовка студентов первого курса. Отрицательно сказывается

и обостряющийся дефицит отведенного на нее учебного времени и в школах, и в вузах [1–4; 6]. Необходимость повышения эффективности, качества и обеспечения непрерывности («школа – вуз») графической подготовки ставит перед общей системой образования задачу формирования и развития графических компетенций (умений, навыков, способностей) и графической культуры школьников – будущих студентов вузов. Поскольку решение поставленной задачи на учебном предмете «Черчение» невыполнимо, рассмотрим эту возможность через уроки художественно-эстетического цикла: изобразительное искусство (ИЗО) и внеурочную педагогическую деятельность.

Известный отечественный педагог и ученый В.А. Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. От них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда (ручкой, карандашом, мелом, ножницами, бумагой...), тем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума. Чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее [5]. С опорой на данное высказывание определен круг задач, стоящих перед педагогами общеобразовательных учреждений, ведущих дисциплины художественно-графического цикла. Это развитие:

- когнитивных (познавательных) процессов: памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения (в том числе творческого), речи, представления, ощущения;
- моторики, пластичности, гибкости рук и точности глазомера;
- графических знаний, умений и навыков;
- художественного вкуса, способности видеть и понимать прекрасное;
- коммуникативных умений и навыков, способности к сотрудничеству.

Разберем, как средствами изобразительного и декоративно-прикладного искусства можно содействовать формированию графических компетенций школьников. С этой целью рассмотрим комплекс творческих заданий, предлагаемых для выполнения учащимся разных возрастных категорий с 1 по 11-е классы. Данный комплекс является авторской разработкой учителя высшей категории Л.В. Поздней,

в основу которого легли многолетний опыт ее педагогической деятельности в школе и преподавание дисциплин «Черчение» и «Изобразительное искусство». В структуру графических компетенций нами отнесены следующие компоненты: когнитивные процессы; сенсомоторные способности; графические знания, умения и навыки; интеллектуальные и творческие способности; коммуникативность.

Комплекс творческих заданий по формированию графических компетенций школьников

Задание 1. «Удивительное рядом» (1–2-е классы)

Вокруг нас столько всего удивительного! Выходя на улицу, мы видим медленно плывущие облака в форме кораблей или барашков, которые падают на небо. А деревья в лесу похожи на сказочные существа. Можно с учащимися нафантазировать столько всего необычного!

Задание 2. «Дорисуй-ка» (1–2-е классы)

Школьники друг другу рисуют закорючки на бумаге. Необходимо завершить полученный рисунок, насколько позволит фантазия учащегося. Задание усложняется ограниченными исходными данными, что требует усилия для придумывания образа.

Задание 3. «Симметрия» (2–3-е классы)

Дорисовать половину рисунка с соблюдением правил симметрии. Придумать узоры (например, геометрических орнаментов).

Задание 4. «Бумажные салфетки» (3–6-е классы)

Выполнить из бумаги салфетки с узором.

Формируемые графические компетенции. При выполнении заданий 1 и 2 у школьников младших классов активно развиваются когнитивные процессы, в том числе образное мышление и творческое воображение, фантазия, импровизация и инсайт; растут наблюдательность, любознательность и умение анализировать увиденное. Наряду с этими способностями, выполнение задания 3 расширяет видение геометрического рисунка, воспитывает чувство гармонии и понимание цвета; развивает умения повторить рисунок в зеркальном изображении, видеть и читать орнамент, а выделение контуров между элементами рисунка четкой видимой линией позволяет отработать толщину и красоту изображения всех линий.

На данных этапах формируются начальные графические умения и навыки изображения видимых и воображаемых объектов (вла-

дение карандашом, правильность начертания линий и выразительность исполнения, создание гармоничной композиции). Многочисленные приемы работы с бумажными салфетками в задании 4 позволяют учащимся развивать сенсомоторные способности (моторику, пластичность, гибкость рук и точность глазомера); творческую мысль, чувство прекрасного и понимание художественной композиции; получать эстетическое наслаждение в работе над композицией; нацеливают на поиск и разработку новых приемов работы в данной технике.

Задание 5. «Коллективная творческая работа по созданию композиции методом аппликации» (4–5-е классы)

Класс выбирает сюжет для коллективной работы, выполняемой на формате чертежной бумаги А1. Каждый ученик делает определенный элемент композиции в едином масштабе. Координаторы оформляют фон листа красками и руководят распределением элементов на формате.

Задание 6. «В мире ожившей сказки» (4–6-е классы)

Класс выбирает сказку, которую будет «оживлять», обсуждает сказочных героев для создания модели образа персонажа. Ученики, работая в группе, конструируют сказочных героев: «раскраивают» элементы модели (голова, шея, туловище, руки, ноги и т. д.), оформляют в цвете, соединяют элементы маленькими болтами, делая их подвижными.

Формируемые графические компетенции. При выполнении заданий 5 и 6 у школьников младших и средних классов продолжается развитие когнитивных процессов – расширяются границы образного мышления и творческого воображения, активизируются внимание, восприятие и представление; сенсомоторных способностей; графических умений и навыков изображения объектов (уверенное владение карандашом и чертежными инструментами, правильность начертания линий и выразительность исполнения, умение работать в заданном масштабе, в единой технике исполнения, создавая цельную композицию); воспитывается чувство гармонии цвета и умение работать с ним; вырабатываются коммуникативные навыки (сотрудничество, взаимопонимание, коллективизм). Кроме того, в работе над созданием модели сказочного персонажа развивается умение вычленять подвижные элементы образа, конструировать модель, чувствовать пропорциональность и геометрию модели, работать с красками, создавать выразительность образа сказочного героя.

**Задание 7. «Декоративный натюрморт»
(5–6-е классы)**

Задание выполняется в графической технике черными гелиевыми ручками, фломастерами, пером и тушью. Возможно цветное решение. Декоративный натюрморт расширяет рамки творческих задач и опирается на творческие способности обучающихся подмечать и доводить самое характерное в окружающих предметах до максимальной художественной выразительности.

**Задание 8. «Витражная роспись»
(6-й класс)**

Выполнить эскиз витража в различных техниках: аппликация, рисунок, изготовление из цветных пленок, самоклеющейся бумаги, кусочков ткани. Возможно ручная роспись по стеклу. Перемычки между элементами необходимо выполнить графически, грамотно, четко и красиво.

**Задание 9. «Пейзаж в графике»
(6–7-е классы)**

Выполняется в графической технике черными гелиевыми ручками, фломастерами, пером и тушью.

Формируемые графические компетенции. Выполнение заданий 7–9 на фоне развития когнитивных и сенсомоторных способностей позволяет школьникам средних классов активно формировать графические умения и навыки (уверенное владение карандашом и чертежными инструментами; четкость начертания линий, в том числе контурных, и выразительность их исполнения; знание и применение штриховки для изображения пространства; правильность изображения предметов, определение их видимых и невидимых частей; точность и самостоятельность выполнения композиции на основе импровизации). Воспитывается чувство гармонии цвета и умение с ним работать, художественный вкус, способность видеть и понимать прекрасное.

**Задание 10. «Фигурные построения»
(7–8-е классы)**

Обучающимся предлагается один фигурный элемент, используя который необходимо составить сложную и интересную композицию – орнамент, обыграв его цветом. Трудность в выполнении задания – ограниченные исходные данные.

**Задание 11. «Графические построения в круге, квадрате, прямоугольнике»
(5–8 классы)**

1. Графические построения в круге
Алгоритм выполнения задания

1. На формате чертежной бумаги А4 начертить окружность (радиус 8 см), провести два взаимно перпендикулярных диаметра, которые разделят окружность на 4 части.

2. Каждую дугу между диаметрами и каждый радиус разделить тремя точками на 4 равные части (учитель показывает на доске способы деления).

3. Соединить центр окружности с центром каждой дуги.

Педагог может показать процесс составления орнамента только в одной четверти круга. Далее школьники выполняют построение орнамента в полном круге. Цветовое оформление они делают самостоятельно, акцентируя внимание на начертании линий орнамента.

Варианты выполнения заданий:

– образец задания учитель может показать на доске;

– ученики могут выполнять задание по описанию учителя;

– самостоятельная работа учащихся по составлению полного орнамента, включая цветовой вариант.

2. Графические построения в квадрате
Алгоритм выполнения задания

1. На формате чертежной бумаги А4 построить квадрат, сторона которого 16 см, разделить его на 4 равные части, провести диагонали квадрата.

2. Точками разделить каждый отрезок стороны квадрата и каждую половину диагоналей на 4 равные части, обозначив точку деления.

3. Соединить точки между собой так, чтобы получился орнамент.

4. Выполнить цветное решение орнамента в квадрате.

Задание выполняется параллельно с учителем. Преподаватель называет обозначения точки цифры (в рамках одного сектора), которые необходимо соединить, чтобы получился орнамент. Далее ученики составляют орнамент в полном квадрате и выполняют в цвете.

3. Графические построения в квадрате нитками

Алгоритм выполнения задания

1. На формате чертежной бумаги А4 построить квадрат, сторона которого 16 см, разделить его на 4 равные части, провести диагонали квадрата.

2. Точками разделить каждый отрезок стороны квадрата и каждую половину диагоналей на 4 равные части, обозначив точку деления.

3. Пронумеровать все точки квадрата.

Задание выполняется параллельно с учителем. Ученики выполняют орнамент иголкой с цветной ниткой. Учитель называет обозначения точки цифры (в рамках одного сектора), ученик прокалывает иголкой точки, чтобы соединить отрезки цветными нитками, «вышивая орнамент».

4. Графические построения в прямоугольнике
Алгоритм выполнения задания

1. На формате чертежной бумаги А4 построить прямоугольник со сторонами 12 и 16 см.

2. Разделить каждую сторону прямоугольника на отрезки по 2 см, обозначив их точками.

3. Соединить точки между собой так, чтобы получился орнамент.

4. Выполнить цветовой решение орнамента в прямоугольнике.

**Задание 12. «Графический портрет»
(5–9-е классы)**

Графический портрет – портретный рисунок, созданный графическими средствами (карандаш, уголь, мел, тушь).

Задание 13. «Художественная каллиграфия. Шрифты» (7–11-е классы)

Термин «каллиграфия» происходит от греческих слов *kallos* – «красота» и *graphos* – «письмо» (или в более точном переводе «графическое изображение»). Обучение учащихся технике написания художественных шрифтов, как и шрифтов чертежных, – исключительно важная задача для графической подготовки школьников. Желательно также изучить историю каллиграфии, историю шрифтов и самих орудий письма, историю эволюции искусства, типы каллиграфии, освоить технику шрифтового письма.

Формируемые графические компетенции. При выполнении заданий 10–13 школьники средних и старших классов знакомятся с основными стандартами по выполнению и оформлению чертежей (ГОСТ 2.301–68 «Единая система конструкторской документации. Форматы», ГОСТ 2.302–68 «Единая система конструкторской документации. Масштабы», ГОСТ 2.303/68 «Единая система конструкторской документации. Линии», ГОСТ 2.304–81 «Единая система конструкторской документации. Шрифты чертежные»). Совершенствуются графические умения и навыки изображения объектов: умение выполнять и оформлять чертежи в соответствии с ГОСТом; знание геометрических построений (деление окружности на равные части, построение плоских геометрических фигур), пропорций, симметрии; правильность изображения предметов и построения композиции. Активно развиваются пространственное образное мышление и творческое воображение (фантазия, импровизация, инсайт), навыки изобретательства («сочинения») геометрического орнамента, формируются умения и навыки видеть гармонию цвета и построения фантазийного рисунка, воспитывается художественный вкус, способность видеть и понимать прекрасное. Кроме того, задание 12 позволяет школьникам учиться отражать в портрете индивидуальные особенности, характер и настроение портретируемого; формирует умение находить красоту, гармонию, прекрасное во внутреннем и внешнем

облике человека; владеть графическими средствами достижения цели.

**Задание 14. «Обучение художественным техникам и акварельной живописи»
(1–8-е классы)**

1. Упражнение «Заливка»

Для тренировки необходимо начертить пару прямоугольников на листе бумаги для акварели. Достаточное количество краски с водой развести на палитре, чтобы кисть контактировала только с этим раствором (ни в краску, ни в воду кисть не погружать). Лист слегка наклонить. Кисть должна содержать достаточное количество красочного раствора и помогать ему распределяться по бумаге вниз. Следует «залить» несколько прямоугольников, пока не будет получаться равномерное покрытие.

2. Упражнение «Растяжка»

Цветовая растяжка – плавный переход от одного цвета к другому, например от желтого к красному. *Тоновая растяжка* – плавный переход от светлого тона к темному, как правило, одного цвета, например от светлого синего к темному синему или наоборот. *Растяжки также называют градиентной заливкой или градиентной отмывкой.* Цветовую растяжку можно сделать из любых двух, трех и более цветов. При выполнении упражнения цветные растяжки удобно делать в прямоугольниках, используя гуашь и акварель.

3. Упражнение «Впайка и резерваж»

Впайка – заливка двух, трех цветов. Цвет как бы вливается в цвет. *Резерваж* – белые и светлые участки в акварельной живописи, т. е. часть листа бумаги сохраняется в процессе белой. Основные способы резерважа: *обходка* (светлые просветы в виде белой линии для предотвращения затекания краски) и *вымывание* (вымываются водой светлые участки, блики). В тех местах, где должны быть белые участки в живописи, допускается использование маскировочной жидкости или воскового мелка. При выполнении данного упражнения уместно предложить учащимся одновременно попрактиковаться в какой-нибудь определенной гамме (теплой или холодной).

4. Упражнение «Лессировка»

Это упражнение на увеличение плотности красочного слоя, основанное на нанесении тонких (почти прозрачных) красок друг на друга. Благодаря этому получаются красивые переливчатые цвета. Это важная составляющая любой живописи: она придает картине сочность, утонченность, настроение. Основной принцип лессировки – наложение тонкого слоя краски поверх основного цвета. Важно: нижний слой должен быть просохшим, иначе вместо лессировки можно получить простое смешивание красок.

5. Упражнение «Мазки»

Сухой лист бумаги покрывают отдельными мазками большой кистью, слегка захватывая со-

седние участки. Затем лист покрывают прозрачными мазками, оставляя незакрашенными маленькие участки белой бумаги.

6. Упражнение «Гризайль»

Гризайль (франц. *grisaille*, от *gris* – «серый») – одноцветная (одноцветная) живопись, вид декоративной живописи, имитирующий рельефы и другие лепные изображения. Выполняется *гризайль* при помощи разбела и/или затемнения одного цвета, чаще используются оттенки серого или коричневого (реже темно-зеленого, синего или фиолетового) цветов. Работа в данной технике помогает решить ряд вопросов проработки тона, светотени и пространства.

7. Упражнение «Этюды акварелью»

В качестве природы подходят любые овощи и фрукты: яблоки, груши, свекла, огурцы, томаты, капуста и т. д. Далее школьникам предлагается создать собственные композиции.

В акварельной технике существует много разных техник и приемов. Но браться за них можно, только укрепив базовые знания в практической работе. Технические приемы в акварели помогают осваивать ученикам архитектурную графику. Школьники могут передавать цвето-тональные отношения, объем предметов цветом, учитывая фон и падающую тень.

Задание 15. «Использование нетрадиционных методов рисования» (2–7-е классы)

Упражнение «Пуантилизм»

Пуантилизм – это рисование точками (точечными мазками) или маленькими штрихами. Эта техника вполне по силам детям даже дошкольного возраста. Особенность техники – использование точечных мазков чистых цветов, смешение которых происходит на некотором расстоянии. Выполнять работу можно любыми графическими материалами (цветные карандаши, пастель, цветные ручки, тонкая кисть).

Упражнение «Пластилинография»

Понятие «пластилинография» имеет два смысловых корня: «пластилин» подразумевает материал, при помощи которого осуществляется замысел, «графия» – создавать, изображать.

Задание 16. «Коллективное художественное творчество. Нетрадиционное рисование» (1–11-е классы)

Работа в команде *во время рисования на большой площадке* – это достаточно интересная и плодотворная деятельность школьников, особенно если это разновозрастная команда. К такому художественному творчеству относится рисование мелом на асфальте, красками на ограждениях и заборах города, роспись интерьера рекреации или кабинета школы (по согласованию с администрацией города или школы).

Ежегодно проводится городской конкурс рисования на асфальте в честь Дня города-героя среди команд образовательных учреждений Волгограда. Команда – до 10 человек, возраст – 6–9, 10–12 и 13–16 лет. Важна подготовительная работа: сделать эскиз будущей работы, подобрать цветные мелки, заготовить угольки (для выразительности работы), распределить роли при выполнении работы.

В последнее время в дизайне загородных участков набирает популярность такое направление, как нанесение рисунков на заборы. Красивый рисунок на заборе может успешно и с большим удовольствием выполнить команда школьников. Главное – включить фантазию, запастись нужными материалами и вдохновением. Младшие школьники перенимают у старшеклассников опыт работы в команде, а когда подрастают, заменяют выпускников.

Формируемые графические компетенции.

Освоение различных техник работы акварельными красками при выполнении задания 14 позволяет развить у школьников пространственное образное мышление и творческое воображение, повысить активность и мотивацию к творчеству и креативности; дает им возможность проявить себя, раскрыться в области различных видов искусства; способствует воспитанию культуры восприятия и чувства цвета, цветового видения, художественного вкуса; помогает овладеть пространством и формой. Занятия пластилинографией (задание 15) способствуют развитию пространственной ориентации и сенсомоторной координации, развиваются умелость, пластичность, гибкость рук и точность глазомера. Этому способствует хорошая мышечная нагрузка пальцев. Развивается волевое усилие, обучающиеся проводят больше времени при выполнении задания, стараются выполнить его до конца, формируются элементарные навыки самоконтроля.

На всех этапах выполнения заданий 14–16 эффективно формируются графические умения и навыки изображения объектов. Например, при выполнении упражнения «Пуантилизм» (задание 15) школьники учатся выполнять четкие точки и штрихи, заполнять ими композицию, в том числе в цвете, передавать объем и глубину пространства. При выполнении задания 16 у школьников эффективно формируется знание геометрических построений, симметрии и пропорций; правильность изображения предметов и построения композиции; четкость начертания линий и выразительность их исполнения; выполнение графической разметки рисунка на большой площадке, четкое видение всего рисунка в целом, про-

странственное представление; умение работать мелом как графическим материалом; развиваются навыки изобретательства («сочинения») фантазийного рисунка. Активно вырабатываются также коммуникативные умения и навыки, способность к сотрудничеству, взаимодействию и командному стилю работы.

В заключение отметим, что представленный комплекс творческих заданий позволяет средствами изобразительного и декоративно-прикладного искусства сформировать графические компетенции школьников на этапе их довузовской подготовки.

Список литературы

1. Ермилова Н.Ю., Василенко В.А., Маринина О.Н. Реализация принципа наглядности при изучении графических дисциплин в школе и вузе // Вестн. Волгогр. гос. архитектур.-строит. ун-та. Сер.: Строительство и архитектура. 2020. Вып. 1(78). С. 356–366.

2. Ермилова Н.Ю., Поздня Л.В. Растить инженера. Пути интеграции общего и высшего образования // Материалы ежегодной науч.-технич. конференции профессорско-преподавательского состава и студентов Волгогр. гос. архитектурно-строит. ун-та, 29–30 апр. 2014 г., Волгоград: в 2 ч. Волгоград, 2014. Ч. I. С. 134–138.

3. Ермилова Н.Ю., Поздня Л.В. Проблемы совершенствования графической подготовки учащихся общеобразовательных учреждений // Инновационные технологии в инженерной графике: проблемы и перспективы: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. 21 апр. 2017 г., Брест (Респ. Беларусь), Новосибирск (Рос. Федерация) [и др.]. Новосибирск, 2017. С. 101–105.

4. Мензелинцева Н.В., Ермилова Н.Ю., Маринина О.Н., Проценко О.В. Совершенствование методики преподавания начертательной геометрии студентам архитектурно-строительных специальностей // Вестн. Волгогр. гос. архит.-строит. ун-та. Сер.: Строительство и архитектура. 2017. № 47(66). С. 583–594.

5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. 7-е изд. Киев, 1981.

6. Черемных Н.Н., Арефьева О.Ю. Графическая составляющая качества инженерного образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24660> (дата обращения: 04.11.2021).

* * *

1. Ermilova N.Yu., Vasilenko V.A., Marinina O.N. Realizaciya principa naglyadnosti pri izuchenii graficheskikh disciplin v shkole i vuze // Vestn. Volgogr. gos.

arhitekt.-stroit. un-ta. Ser.: Stroitel'stvo i arhitektura. 2020. Vyp. 1(78). S. 356–366.

2. Ermilova N.Yu., Pozdnyaya L.V. Rastit' inzhenera. Puti integracii obshchego i vysshego obrazovaniya // Materialy ezhegodnoj nauch.-tekhnich. konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava i studentov Volgogr. gos. arhitekturno-stroit. un-ta, 29–30 apr. 2014 g., Volgograd: v 2 ch. Volgograd, 2014. Ch. I. S. 134–138.

3. Ermilova N.Yu., Pozdnyaya L.V. Problemy sovershenstvovaniya graficheskoy podgotovki uchashchihsya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij // Innovacionnye tekhnologii v inzhenernoj grafike: problemy i perspektivy: sb. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 21 apr. 2017 g., Brest (Resp. Belarus'), Novosibirsk (Ros. Federaciya) [i dr.]. Novosibirsk, 2017. С. 101–105.

4. Menzelineva N.V., Ermilova N.Yu., Marini-na O.N., Procenko O.V. Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya nachertatel'noj geometrii studentam arhitekturno-stroitel'nyh special'nostej // Vestn. Volgogr. gos. arhit.-stroit. un-ta. Ser.: Stroitel'stvo i arhitektura. 2017. № 47(66). С. 583–594.

5. Suhomlinskij V.A. Serdce otdayu detyam. 7-e izd. Kiev, 1981.

6. Cheremnyh N.N., Aref'eva O.Yu. Graficheskaya sostavlyayushchaya kachestva inzhenernogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24660> (data obrashcheniya: 04.11.2021).

Formation of students' graphical competencies at the stage of their pre-university training

The article deals with one of the current issues of higher school – the readiness of the graduates of the general education institutions to the graphical activities in the university. The authors demonstrate the structure and content of the developed complex of the creative tasks aimed at the formation of the graphical competencies of the schoolchildren by the means of the fine arts and the decorative and applied arts.

Key words: *graphical training, creative tasks, art technique.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2021)

Л.В. ОСИПОВА
(Волгоград)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА*

Рассматриваются основополагающие категории духовно-нравственной культуры, раскрывается роль педагога в воспитании духовно-нравственной культуры учащихся. Освещается проблема подготовки будущего учителя к воспитанию духовно-нравственной культуры старшеклассников средствами современного искусства.



Ключевые слова: *духовно-нравственная культура, нравственные ценности, произведения современного искусства, киноискусство, кинопедагогика, диалоговое взаимодействие.*

В настоящее время проблема подготовки будущего учителя к воспитанию духовно-нравственной культуры подрастающего поколения является одним из важных аспектов в учебно-воспитательном процессе вуза. Педагог, обладающий высокой духовно-нравственной культурой, личным примером побуждает учащихся к нравственным поступкам. Учитель, имеющий опыт духовно-нравственного образа жизни, является живым образцом для саморазвития духовно-нравственного образа жизни учащегося.

Большой вклад в изучение нравственных ценностей, нравственного воспитания человека внес И. Кант. Философ высказал мысль о самооценности человека: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству» [3, с. 64].

Г. Гегель провозгласил нравственность движущей пружиной всего общественного развития. Нравственность, по его мнению, есть высшая ступень в развитии «объективного духа», сущность права и морали [1]. Н.И. Пирогов указывал на то, что «нравственность можно улучшить только нравственным путем, с помощью нравственных мер» [4, с. 41–42].

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00809.

По мнению К.Д. Ушинского, нравственное воспитание способствует развитию в ребенке честности, гуманности и ответственности. Педагог говорил о том, что нравственность духовна, следовательно, она добродетельна.

В.А. Сухомлинский, говоря о воспитании духовно-нравственной культуры учащихся, отмечал: «Мы стремимся утвердить в сознании и в чувствах каждого ребенка важный нравственный идеал: мое личное достоинство заключается в том, чтобы делать людям добро и не делать зла» [5, с. 6]. Педагог определил различные виды нравственной деятельности старшеклассников и указал противоречия нравственного воспитания.

Старший школьный возраст является наиболее продуктивным периодом для духовного развития (В.С. Мухина, В.А. Сухомлинский и др.). На данном этапе основной задачей педагогов в учебно-воспитательном процессе является создание проблемных ситуаций нравственного выбора. Педагог, способный на нравственные поступки, успешно формирует нравственные ориентиры учащихся.

По мнению К.Я. Вазиной, педагог, имеющий опыт духовно-нравственного образа жизни, станет живым образцом для саморазвития духовно-нравственного образа жизни учащегося. Такой педагог наполнит функционирование духовно-природного механизма ученика культурными ценностными ориентациями и культурными способами, содержащими в себе самые надежные, оптимальные, проверенные веками образы жизни человека. Главным результатом духовно-нравственного взаимодействия педагога с учащимися станет культурный образ жизни, позволяющий обучающемуся выполнять две основные жизненные функции: непрерывности духовно-нравственно-сенсорно-интеллектуально-физического саморазвития и защиты, бережного использования своих возможностей (своей индивидуальности) [2, с. 35].

Ведущую роль в воспитании духовно-нравственной культуры занимает содержание учебного материала и воспитательных мероприятий. На наш взгляд, киноискусство обладает широкими возможностями для воспитания духовно-нравственной культуры учащихся.

Наука, которая изучает закономерности, формы и методы воспитания человека экранными искусствами, называется кинопедагогикой. Одной из главных ее задач является формирование аудиовизуальной культуры учащихся.

В феврале 2021 г. в России был создан Всероссийский народный проект «Киноуроки в школах России». Школьникам в рамках учебно-воспитательного процесса предлагается цикл документальных и художественных фильмов, в котором говорится о высоких нравственных ценностях, таких как любовь, дружба, честь, мужество. К каждому фильму прилагаются методические рекомендации для учителя, которые помогают ему в построении диалогового взаимодействия с учениками.

Автором данной статьи разработан элективный курс «Воспитание духовно-нравственной культуры будущего учителя средствами киноискусства». Этот курс позволяет будущим учителям познакомиться с историей и современными тенденциями отечественного и зарубежного киноискусства, получить представление о видах и жанрах современного кинематографа. Студенты учатся анализировать и понимать философские, моральные смыслы кинопроизведений, изучают основы кинокритики для выработки умения самостоятельного анализа кинотекстов, составляют кинопортфолио, разрабатывают уроки по отдельным кинофильмам.

На начальном этапе подготовки к восприятию кинопроизведения педагог дает краткую информацию об эпохе, проблематике, режиссере, актерах, дает вопросы для последующего обсуждения киноленты. Например, перед работой с фильмом «Звездочки на земле» (Индия, 2007 г.) педагог останавливает свое внимание на режиссере Аамире Кхане, который выступил в фильме и как исполнитель главной роли. Педагог знакомит студентов с интересным фактом о режиссере: «Индийский актер Аамир Кхан сделал очень необычным пожертвование. От его лица бедным людям выдавали по одному килограмму муки на человека. Так как это был всего один килограмм муки, многие люди не пришли на выдачу, а пришли только те, кто действительно нуждался. Все, кто принял эту помощь, нашли в пакетах с мукой по 15 000 рупий (14 500 рублей). Таким образом, деньги получили те, кто действительно в них нуждался».

Форму осмысления фильма будущие учителя выбирают сами (беседа, диспут, дискуссия, обсуждение, анализ, зрительская конференция и др.). Организуя атмосферу обмена впечатлениями после просмотра кинопроизведения, будущие учителя учатся четче формулировать свою точку зрения, аргументировать ее, сопоставлять с мнениями других, осмысливать свои впечатления и делиться ими с окружающими. В процессе обсуждения педагог

выявляет нравственные и этические ориентиры студентов.

Так, в процессе размышлений над фильмом «Заплати другому» (США, 2000 г.) студентам предлагается взглянуть на главного героя Тревора Маккинни. Герой фильма затрагивает проблемы милосердия, сострадания, бескорыстной взаимопомощи, которые смогут сделать мир добрее. Герой предлагает идею – помочь трем незнакомым людям и просить их в свою очередь сделать три добрых дела для других. Таким образом, добро будет передаваться повсеместно. В конце фильма главный герой погибает, защищая своего одноклассника. В эфир спустя несколько часов после его гибели выходит интервью Тревора, которое вдохновляет людей на свершение добрых дел по всему миру. Несмотря на трагический конец, добро побеждает зло.

После просмотра педагог проводит дискуссию, в процессе которой выявляет нравственные позиции студентов и дает задание подготовить творческие проекты на тему милосердия, сострадания, бескорыстной взаимопомощи. Будущие учителя размышляют об общечеловеческих ценностях, взаимоотношениях с людьми, приходят к пониманию того, что глобальные изменения возможны, если начать с самого себя.

При обсуждении произведений киноискусства важной является возможность не только прийти к общему знаменателю, дать фильму некую единую оценку, но и организовать доверительное общение между участниками встречи, осуществить диалоговое взаимодействие. В рамках элективного курса диалоговое взаимодействие строится на трех уровнях: диалог между студентами и педагогом; диалог зрителя с автором, где проходит осмысление позиции автора и персонажей – принятие или неприятие их позиции; внутренний диалог зрителя с самим собой.

Фильм «Чудо» (США, 2017 г.) повествует об истории становления личности маленького мальчика с необычным лицом. Переживания главного героя и трудности во взаимоотношениях с окружающими затрагивают проблему толерантного отношения, о важности которого так много говорят, но далеко не все в полной мере поступают толерантно. Педагог инициирует совместное размышление над проблемой соотношения внешнего и внутреннего содержания, всегда ли оно совпадает.

Важно также раскрыть вопрос о роли родителей в сложившейся ситуации. Любовь, взаимопонимание, уважение и поддержка, несмотря на все трудности и испытания, вдох-

новляют ребенка на принятие себя таким, какой он есть, на понимание своей уникальности и ценности в жизни.

Этот же вопрос поднимается в фильме «Звездочки на земле». Взрослые не замечают закономерности ошибок и трудностей в учебе главного героя Ишана, им проще обвинить его в непослушании и лени. Самые близкие люди не находят выхода из сложившейся ситуации и чуть не лишаются любимого сына. Ведущую роль в поддержке и помощи ребенку оказывает учитель, временно заменяющий предыдущего. Во время дискуссии будущие учителя уточняют свою жизненную позицию, вырабатывают свои собственные взгляды и убеждения на рассматриваемые проблемы.

Фильм «Мальчики» (Россия, 1990 г.) снят по мотивам романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы». Экранизация затрагивает проблемы милосердия, сострадания, взаимоотношения в детском коллективе, которые напоминают упрощенную модель взрослого общества. Главные герои не представляют, насколько тесно переплетутся в дальнейшем их судьбы. Они пройдут через испытания и неоднократно убедятся в том, что наряду со злыми и равнодушными людьми существуют и такие, которые готовы оказать помощь.

Другим эффективным средством в подготовке будущего учителя к воспитанию духовно-нравственной культуры старшекласников является, на наш взгляд, использование произведений современного искусства. Например, демонстрация иллюстраций с инсталляциями с последующим их обсуждением.

Современная инсталляция имеет различные формы, и самым распространенным является скульптура. Делая акцент с помощью цвета, формы и объема, создатели пытаются донести до зрителя смысл своих произведений. Для своих творений авторы используют простые материалы, например металл.

При обсуждении проблем духовно-нравственного воспитания в семье учитель может использовать инсталляцию «Мать». Инсталляция в виде женщины со скрещенными на груди руками выполнена из полированных стальных прутьев, напоминающих ветки с листьями, которые переплетаются между собой, образуя единую систему. Скульптура сделана таким образом, чтобы люди садились или ложились на ее руки, тем самым претворяя в жизнь заложенную в работу идею постоянного присутствия рядом с человеком невидимой защиты. На руках у «Матери» человек снова в без-

опасности, он позволяет себе снова стать ребенком, забыть пережитые обиды и поверить, что мир изначально светел и открыт для него. Рисунок из прутьев отсылает к орнаменту водных артерий, сосудам растений или кровеносной системе человека. Так в одном образе подчеркивается неразрывная связь человеческого, природного и духовного. Не только физическое, но и духовное рождение ребенка определяют его родители, его семья, и первой необходимой заботу выстраивает с ребенком мать. Будущие педагоги делятся своим опытом, высказывают свою точку зрения о роли матери в духовно-нравственном воспитании ребенка.

Таким образом, современное искусство является эффективным средством воспитания духовно-нравственной культуры подрастающего поколения, формирования нравственных ориентиров и воспитывает готовность к нравственным поступкам.

Список литературы

1. Акутина С.П. Воспитание нравственных ценностей у старшекласников как направление деятельности классного руководителя в условиях целостного учебно-воспитательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
2. Вагина К.Я. Индивидуальный опыт – накопление духовно-нравственной жизненной силы человека. Оренбург, 2012.
3. Кант И. Сочинения: в 6 т. / под ред. В.Ф. Асмуса. М., 1965. Т. 4.
4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2000.
5. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста). М., 1961.

* * *

1. Akutina S.P. Vospitanie нравstvennyh cennostej u starsheklassnikov kak napravlenie deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya v usloviyah celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003.
2. Vazina K.Ya. Individual'nyj opyt – nakoplenie duhovno-nravstvennoj zhiznennoj sily cheloveka. Orenburg, 2012.
3. Kant I. Sochineniya: v 6 t. / pod red. V.F. Asmusa. M., 1965. T. 4.
4. Slastenin V.A., Isaev I.F., Micenko A.I., Shyanov E.N. Pedagogika ucheb. posobie dlya stud. ped. ucheb. zavedenij. 3-e izd., pererab. i dop. M., 2000.
5. Suhomlinskij V.A. Duhovnyj mir shkol'nika (podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta). M., 1961.

Training of a future teacher to the upbringing of the spiritual and moral culture of senior high students by the means of the contemporary art

The article deals with the foundational categories of the spiritual and moral culture. There is revealed the role of the teacher in the upbringing of the students' spiritual and moral culture. The author discusses the problem of the future teacher's training to the upbringing of the spiritual and moral culture of the senior high students by the means of the contemporary art.

Key words: *spiritual and moral culture, moral values, contemporary art works, cinematographic art, film pedagogy, dialog interaction.*

(Статья поступила в редакцию 02.11.2021)

И.Ю. ЛУЧИНИН, Н.В. РОНЖИНА
(Екатеринбург)

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ
КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ
СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО
ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ
КОЛЛЕДЖА**

Представлен научный анализ проблем развития инновационных педагогических подходов к процессу обучения среднего медицинского персонала, которые были обострены событиями 2020–2021 гг., связанными с пандемией. Используются методы опроса студентов и работодателей для улучшения качества профессиональной подготовки будущих специалистов. Одним из важных средств реализации поставленной цели являются предлагаемые новые подходы к методике обучения медицинских работников среднего звена.

Ключевые слова: *милосердие, образовательный стандарт, индивидуализация профессиональной подготовки, образовательная среда, медицинский колледж, образовательная траектория, специалист среднего звена.*

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена внутренними и внешними факторами, оказавшими влияние на современное профессиональное образование по

подготовке медицинского персонала среднего звена. В частности, следует отметить несколько знаковых событий последних лет, имеющих непосредственное отношение к подготовке медсестер. Это большой 200-летний юбилей основоположницы сестринского дела Флоренс Найтингейл [8, с. 61]. Кроме того, 4 октября 2018 г. в Женеве Всемирная организация здравоохранения подписала с рядом организаций меморандум о взаимопонимании для поддержки и дальнейшего продвижения сестринского дела. Следствием этого события было объявление 2020 г. Годом средних медицинских и акушерских работников.

Большое значение зарубежные и отечественные авторы придают подготовке медицинского персонала среднего звена, акцентируя внимание на методике и технологии профессионального обучения. При анализе ФГОС СПО по специальности 34.02.01 «Сестринское дело» Е.А. Кузнецова обращает внимание на то, что он направлен не столько на процесс, сколько «...на результат профессиональных и личностных качеств, ценностных ориентиров, детерминированных профессией» [6, с. 132]. О требованиях к профессиональной подготовке среднего медицинского персонала пишет Л.З. Урсилова, также обращая внимание не только на профессиональные, но и на коммуникативные качества специалиста [14, с. 109]. В современном мире, где прибыль, доход, материальная выгода оказались важными жизненными ориентирами, такие качества личности, как доброта, милосердие, сострадание, стали большим дефицитом, тем самым они обретают все большую ценность [4, с. 70]. Будущие медицинские работники среднего звена, как никто другой, нуждаются в выработке указанных качеств и свойств личности.

На актуальность исследований в данной области указывает и Т.Ю. Ложкина, обращая внимание на интеграционные процессы в профессиональной подготовке медицинских работников среднего звена. Она полагает, что актуальным сегодня является «...ориентир на достижение международных стандартов качества образования “World Skills Россия”» [7, с. 61–62].

Все это говорит о важности профессиональной подготовки медицинских сестер и других медицинских работников среднего звена.

Проблема подготовки медицинских кадров системно является достаточно острой

как для России, так и для мирового сообщества. Особенно ощущается дефицит среднего медицинского персонала в нашей стране: по разным источникам, он составляет порядка 130 тыс. чел.

Основной причиной нехватки среднего медперсонала, как правило, называют «переработки», интенсивность труда медицинских сестер при неадекватности заработка этим трудозатратам. В России нагрузка в обслуживании пациентов на одну медсестру составляет в среднем 25 и даже более человек. Эти показатели в пять раз превышает нормативы ВОЗ [10]. Похожая проблема и в мировом пространстве. Во всем мире потребность в медсестрах растет, поскольку стареющее население, по оценкам, будет нуждаться примерно в 50% всех медицинских ресурсов, имеющихся к 2021 г. Нехватка медсестер имеет критическое значение, поскольку во всем мире требуется не менее 10 млн новых медсестер [21].

Весьма насущной является проблема формирования позитивных мотивационных установок среди медицинского персонала, которые способствовали бы его привлечению и закреплению на рабочем месте и высокоэффективному труду [11, с. 115].

В связи с этим особое значение приобретают педагогическая подготовка, среднее профессиональное образование по подготовке данного вида специалистов, поскольку они в современных условиях существенно отличаются от подготовки в прошлом столетии с точки зрения как объективных, так и субъективных факторов; изменилась экономическая ситуация, техническая база, психология личности и т. д.

В контексте сформулированной проблемы целью данного исследования является выявление причин создавшейся неблагоприятной ситуации, предполагаемые пути выхода из нее посредством совершенствования методики профессионального обучения среднего медицинского персонала, выработка компетенций в соответствии с ФГОС СПО.

Анализ источников по исследуемой проблеме. Вопросы профессиональной подготовки среднего медицинского персонала поднимают в своих исследованиях как отечественные, так и зарубежные ученые. В частности, такие исследователи, как Д. Доран, М. Кунст, М.М.Д. Малик [19], К. Ребхан и другие авторы обращают внимание на довольно тревожную тенденцию, которая создалась в последние годы и положила начало конфликту

между врачами и средним медицинским персоналом за рубежом [18, р. 5]. Речь идет об оптимизации финансирования, которая коснулась европейского здравоохранения, вынуждая менеджеров перекладывать некоторые обязанности медсестер на врачей, в связи с тем, что первые помощники медиков увольняются из-за низкого заработка, не соответствующего их представлениям о достойной оплате и оценке труда. Эта проблема существует и в российских медицинских учреждениях. Высшей целью сестринского дела является удовлетворение жизненных потребностей нуждающихся пациентов для их выздоровления, улучшения состояния здоровья и обретения им самостоятельности [17, р. 2–3].

Ученые ближнего зарубежья также обращают внимание на непростую ситуацию в сфере подготовки среднего медперсонала. Д.К. Торобаева анализирует некоторые проблемы подготовки будущих медицинских сестер Кыргызстана на компетентностной основе. Она обращает внимание на радикально меняющийся рынок труда, конкурентоспособность будущих специалистов, а в связи с этим и смену образовательной парадигмы, изменение содержания и технологии образования, на изменение качества подготовки специалистов, делая акцент на переходе от знаниевой к компетентностной подготовке среднего медицинского персонала в системе среднего специального образования в Кыргызстане [13, с. 204].

Т.В. Матвейчик из Беларуси также уделяет внимание кадровым ресурсам здравоохранения будущего и их профессиональной подготовки. Исследовательница обозначила причины кадрового дефицита в системе здравоохранения разных стран:

- демографический фактор (старение европейского населения, которое все более нуждается в уходе и помощи);
- нерациональное использование кадровых ресурсов;
- убыль кадров из системы здравоохранения;
- ограниченные возможности *оперативной* подготовки медицинских кадров [9, с. 175–176].

Решение многих проблем лежит в поле инновационного профессионального образования по подготовке медсестер (информационные образовательные технологии, мастер-классы, лекции ведущих специалистов, кейс-технологии, технологии проблемного обучения и др.). Данные приемы, формы и методы

обучения все более носят индивидуализированный характер.

Не менее обеспокоены положением профессиональной подготовки среднего медперсонала и отечественные ученые. Множество публикаций посвящено методике профессионального обучения по подготовке будущих медицинских сестер:

– проблемы учебной мотивации студентов к саморазвитию [16, с. 96–97];

– особенности метода визуализации в профессиональном образовании и доказательной медицине [2, с. 310–314];

– метод имитации деятельности будущих фельдшеров и медицинских сестер [15, с. 100–103];

– смысл и содержание валеологического подхода в построении индивидуального образовательного маршрута студента [5, с. 166–167];

– вопросы методики обучения медицинских сестер с использованием технологий контекстного обучения с целью повышения качества современного образования [3, с. 52–53].

Исходя из понимания сущности и содержания контекстного обучения как «перехода от учебной к профессиональной деятельности», А.А. Вербицкий отмечает, что это есть последовательное моделирование в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалиста [1, с. 45]. А.М. Абанин, А.В. Гаврилова, Е.В. Жолобова, Д.А. Зюкин, М.А. Куркин, Е.В. Репринцева, Н.М. Сергеева и многие другие авторы анализируют одну из животрепещущих проблем дефицита медицинского персонала в системе здравоохранения Российской Федерации. «Высокая нагрузка на средний медицинский персонал, низкая социальная защищенность, выраженная в невысоком уровне заработной платы» являются важными проблемами и порождают задачи пополнения отрасли квалифицированными специалистами [12, с. 14].

В чем суть проблемы? Только ли в высокой степени загруженности и невысокой заработной плате? И, как обычно, задаем вопрос: что делать?

Авторская аргументация. Представляется разумным, что констатированный дефицит кадров можно восполнить прежде всего через систему обучения. В связи с этим усиливается внимание к инновационным формам обучения среднего медицинского персонала, а также технологиям педагогической деятельно-

сти в колледжах, в том числе выработке индивидуальных образовательных траекторий студентов.

Одним из конструктивных решений, на наш взгляд, является дополнительное обоснование инновационной организации обучения среднего медицинского персонала в условиях колледжа. Технология, названная технологией безопасности образовательной среды в условиях индивидуализации профессиональной подготовки медицинского персонала среднего звена, уже была представлена в части ее аспектов на научных конференциях международного и национального уровней в 2020 и 2021 гг. («Непрерывное образование: теория и практика реализации», «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании», «Актуальные вопросы развития современного общества, экономики и профессионального образования» и др.).

Суть технологии заключается в реализации мероприятий по следующим направлениям организационно-педагогической деятельности:

– осмысление направленности индивидуальных траекторий профессиональной подготовки студентов для обеспечения «субъектности самоактуализации в учебной и профессиональной среде»;

– обеспечение условий для ценностно-смысловой регуляции сущности индивидуальной безопасности жизнедеятельности;

– поиск направлений расширения профессиональных активов персонала колледжа, занятого организацией и обучением студентов, и другие мероприятия.

Оформляющаяся уже как практика, технология связана с изменением подхода к выяснению и последующей поддержке трансформации или закрепления исходной склонности обучающихся к работе с тем или иным контингентом пациентов. Это могут быть субъекты перинатальных практик, реанимационной деятельности, общетерапевтических или «узких» профилей (офтальмология, ревматология, онкология и пр.), а также разных возрастных кластеров и т. д.

Для оказания организационно-педагогической поддержки студентов в выборе разных ниш перспективной профессиональной деятельности планируется не только усиление внимания к освоению необходимых компетенций в условиях симуляционных тренингов, но и закрепление их за тьюторами в реально действующих медицинских организациях. Такая

работа позволит студенту во время обучения усилить практикоориентированность, утвердиться в первоначальном выборе перспективной деятельности или своевременно внести корректировку в индивидуальную образовательную траекторию за счет реализации права и возможности выбора той сферы, к которой он сочтет себя наиболее подготовленным.

Подобная установка на индивидуализацию образовательной траектории требует изменения нормативно-правового регулирования построения взаимоотношений колледжа с перспективными работодателями, которые, в свою очередь, должны внести изменения во внутреннюю систему КРІ (показатели, которые помогают определить, насколько качественно работают все сотрудники медицинского учреждения, а также эффективность работы клиники в целом), включая тьюторство как значимый аспект мотивационных стимулирующих доплат к основному заработку работников.

Внутри педагогического коллектива колледжа начинается трансформация системных действий в связи с принятым подходом к сущности безопасности образовательной среды. Суть этого процесса связана с предопределением осмысления указанной категории в современных условиях, усиленного информатизацией педагогической деятельности и расширением негативных аспектов внешнего для учебных структур давления информационной среды.

В связи с этим и вне зависимости от различия или сходства имеющегося в научном дискурсе определения образовательной среды как социокультурной системы предполагается, что основной ее характеристикой следует

рассматривать свойства, обеспечивающие безопасность личности. Учитывается, что образовательная среда образовательной организации (далее – ОСОО) изменчива, отражает общемировой и национальный социокультурный фон. Сегодня она характеризуется, прежде всего, тем, что академическая успеваемость обучаемых непосредственно связана со спецификой восприятия ими информации. Именно этот нюанс выступает как ведущий интегрирующий и/или дезинтегрирующий фактор. Более того, способность работать с информацией характеризует эмоциональный фон всех субъектов, находящихся в рамках ОСОО.

В связи с изложенным укрепляется потребность обращения к сущности так называемой адаптивной компетентности. Рассматриваем ее как способность и готовность предвидеть и перерабатывать информацию об изменениях в окружающей среде, приспосабливаться к изменяющимся условиям через трансформацию собственных поведенческих практик в условиях конкретной образовательной организации, если речь идет именно об этом уровне жизнедеятельности человека, или организационных структур других планов. Это может быть группа значимых Других, стереотипы поведения, реализуемые в социуме. Потому неизбежна трансформация и привычных для многих педагогов тактик взаимодействия с обучаемыми для расширения их пространства возможностей, и личностных практик лиц, занятых обучением будущих медицинских работников.

Как видим, реалистичность оценок профессионального будущего выпускников медицинского колледжа является ведущим ориентиром организации процесса организации об-

Результаты анкетирования студентов колледжа об уровне их удовлетворенности качеством полученных образовательных услуг

| Критерии оценок удовлетворенности процессом обучения | Результаты анкетирования |
|--|--------------------------|
| Неудовлетворенность организацией процесса обучения | 8% респондентов |
| Частичная неудовлетворенность организацией учебного процесса при оценке удобного для совмещения учебы и работы расписания, работы инфраструктурных подразделений | 7% респондентов |
| Частичная удовлетворенность материально-техническим оснащением учебного процесса, качеством предоставляемых услуг | 24% респондентов |
| Полная удовлетворенность структурой и условиями реализации процесса обучения | 61% респондентов |

учения и гарантом индивидуализации педагогического процесса в рамках технологии безопасности образовательной среды.

В настоящей статье авторы используют метод контент-анализа публикаций национальной и зарубежной научной среды для конкретизации инновационных форм и задач организации обучения среднего медицинского персонала. Рассмотрены проблемы медицинской подготовки, представленные в более чем сорока публикациях на специализированных сайтах и в журналах (*Cogitare Enfermagem*, *American Journal of Nursing and Health Sciences*, «Сестринское дело», «Медицинская сестра» и др.).

В основе аналитики представленного исследования – данные опросов 2020 г. об уровне удовлетворенности качеством образования студентов медицинского колледжа ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», а также мнения работодателей о качестве компетентностной готовности к профессиональной деятельности работающих выпускников. Опрос проводился методом анкетирования.

В опросе студентов участвовали 375 обучающихся специальностей 31.02.01 «Лечебное дело» и 34.02.01 «Сестринское дело». Результаты опроса представлены в табл. на с. 154.

Респонденты могли дать несколько вариантов оценок по разным аспектам организации учебного процесса. Анализируя результаты анкетирования, следует отметить, что в основном по всем вопросам анкеты получены результаты удовлетворенности выше 50%. Наибольшую степень удовлетворенности обучающиеся выразили по вопросу учебного-методического обеспечения образовательной программы (95%), наименьшая удовлетворенность была отмечена относительно материально-технического обеспечения учебного процесса (79,0%). Высокой оказалась удовлетворенность студентов отношениями с преподавателями, доступностью и эффективностью контактов, а также организацией внеурочной деятельности.

В опросе работодателей приняли участие 26 менеджеров. Анализ анкет, содержание которых было направлено на мониторинг уровня удовлетворенности внешних потребителей – руководителей медицинских организаций – уровнем подготовки студентов медицинского колледжа, показал, что полная удовлетворенность теоретической подготовкой студентов и уровнем развития практических навыков

отмечена в 100% случаев. Удовлетворенность качеством подготовки выпускника к управлению группой (коллективом) подчиненных работников была оценена ниже – на уровне 92%. Это говорит о том, что в перспективе именно индивидуализация образовательных траекторий в условиях безопасности образовательного процесса становится все более актуальной.

Проведенная аналитическая работа предопределила повышение интереса к аналогичным исследованиям не только национальных авторов (их оказалось в поле зрения авторов чрезвычайно мало), но и к зарубежным работкам. Анализ материалов зарубежных коллег позволил сделать ряд выводов.

Первый вывод связан с оценкой ошибок, совершаемых медицинскими сестрами. Зарубежные коллеги утверждают, что современные условия, особенно оценка просчетов организации медицинской помощи во время пандемии, а также информатизация медицинских услуг, появление новых аспектов деятельности требуют во многом «новых медсестер». Необходимость иметь «новых медсестер», готовых к эффективной практике после окончания учебы, является целью каждой образовательной программы. Тем не менее 75% начавших работать медсестер сообщают о совершении системно повторяющихся в первый год работы медицинских ошибок.

- Ошибки в работе с лекарствами. Ошибки в приеме лекарств приводят по меньшей мере к одной смерти в день и ежегодно травмируют около 1,3 млн чел. в Соединенных Штатах Америки. Ошибки в приеме лекарств могут быть результатом плохой коммуникации, неверно истолкованного почерка врача, ошибок в дозировке, путаницы в названиях лекарств, в маркировке и упаковке или непонимании инструкций по применению лекарств.

- Недостаток навыков борьбы с внутригоспитальными инфекциями. Только в американских больницах ежегодно от госпитальных инфекций умирает 99 000 чел. Дело не только в человеческих страданиях. По оценкам специалистов, госпитальные инфекции добавляют 45 млрд долларов ненужных расходов к ежегодным больничным расходам [20].

- Ошибки построения графиков. Построение графиков включает в себя оценку, вмешательство и реакцию пациента. Точная документация необходима для поддержания безопасности пациентов. Неточности или упущения могут привести к неблагоприятным результатам.

- Ошибки коммуникаций. Очень важно, чтобы «новые медсестры» имели правильную информацию, прежде чем принимать решения об эскалации случаев. В качестве причин врачебных ошибок часто упоминаются нарушения связи/коммуникаций.

- Неумение предотвратить несчастные случаи при падении пациентов. Несчастные случаи с падением пациентов иногда являются результатом врачебных ошибок. Один из способов помочь справиться с такими несчастными случаями состоит в том, чтобы предотвратить их в первую очередь путем понимания причин и обстоятельств предыдущих несчастных случаев, выявления и оценки склонных к падениям пациентов и осуществления ряда вмешательств. Если несчастный случай все-таки произошел, важно уменьшить вред, быстро и эффективно лечя любую травму. Важно также учиться на опыте, постоянно пересматривая местные системы управления рисками, чтобы понять, где, когда и почему пациенты наиболее уязвимы и подвержены риску падений [20].

На проблемы с фармацевтической грамотностью медицинских сестер ссылаются и другие исследователи, но они основываются уже на оценке качества преподавания и личности преподавателя. Поскольку качество фармакологических знаний студентов – будущих медсестер зависит от опыта преподавателей фармакологии, педагоги должны обладать глубокими знаниями фармакологии и отличными педагогическими навыками, чтобы преподавать эффективно.

Исследования М.М.Д. Малика, Ф.А. Зибы, С.А. Яхайи [19], основанное на опросе 95 студентов – будущих медсестер, имело целью выяснить их оценку эффективности преподавания фармакологии. Выяснилось, что до поступления в колледж 80 респондентов (84,22%) интересовались фармакологией, а 15 (15,78%) не интересовались; 68 студентов-медсестер (71,57%) предпочли ориентироваться в выборе преподавателя, готовящего их к будущей профессии, на медсестру-фармаколога, а 27 (28,43%) предпочли обучаться у практикующего фармацевта. В результате был сделан вывод о том, что для обучения медицинских сестер фармакологии студенты предпочитают методику преподавания медсестры. За пределами внимания исследователей остался следующий вопрос: либо медсестра владеет лучше дипломированного фармацевта методикой преподавания, либо студенты предпочитают

получать информацию от специалиста, социальная роль которого в профессии ближе к их перспективам.

Обращаясь к приведенным ранее результатам авторских исследований уровня удовлетворенности развития компетенций выпускников колледжа со стороны работодателей, укажем, что были высказаны предложения о расширении развития практических знаний и коммуникативных компетенций, которые сегодня предъявляет медицинские организации к своим сотрудникам. Так, только 75% респондентов считают достаточным уровень личностной готовности студентов к самостоятельным решениям и самопозиционированию к профессиональной деятельности.

Приведенные данные исследований определяют задачу осмысления включенности практиков в педагогическую деятельность при подготовке специалистов среднего звена организаций здравоохранения и психологический контекст развития навыков обучаемых к коммуникациям как в учебной, так и в частной, профессиональной сферах.

Заключение. На основании представленных материалов исследований в колледже предстоит учесть при корректировке апробируемой авторской технологии следующие моменты:

- провести мониторинг удовлетворенности студентов качеством образования по отдельным дисциплинам и блокам дисциплин и внести соответствующие коррективы;

- провести анализ уровня удовлетворенности студентов качеством обучения на симулятивных тренажерах, со стороны штатных преподавателей и практиков, принимающих участие в профессиональной подготовке обучаемых, и также принять меры по корректировке выявленных недостатков.

Предстоит обратить внимание на направление подготовки студентов к работе со сложной техникой. На данный аспект нацеливают оценки и зарубежных исследователей. Так, сегодня они много говорят о моделировании в учебном процессе.

Действительно, во время стремительных перемен и мощных внешних вызовов для удовлетворения потребностей меняющегося ландшафта здравоохранения необходимо не только больше, но и лучше подготовленных медсестер. В связи с этим и педагоги должны быть лучше оснащены знаниями, навыками для создания и проведения занятий по решению эмпирических учебных встреч, которые способ-

ствуют рефлексивной практике и приводят к измеримым результатам.

Все чаще используется обучение на основе моделирования для улучшения или дополнения обучения в аудиториях и клинического опыта. Моделирование также может быть использовано для развития отраженных в стандарте навыков, оценки клинических компетенций студентов и навыков принятия решений, а также для ориентации студентов на клинические проблемы, с которыми они могут не сталкиваться непосредственно или регулярно, но к которым они должны быть готовы.

В перспективе предстоит диверсифицировать технологию и работы с тренажерами, и задач, решаемых в процессе практик:

- использование симуляций (макетов, моделей) профессиональной деятельности с обязательным «разбором полетов»;

- освоение методики, используемой зарубежными коллегами, по коротким повторяющимся занятиям, известным как «низкодозные высокочастотные тренировки», которые не только поддерживают компетентность, но и улучшают производительность;

- проведение педагогической оценки методики, названной «распределенная практика / иммерсионная практика», когда обучение проводится в течение периода времени, составляющего не менее одного дня имитационной деятельности, процесса интеграции учебных программ (теория – практика), клинических вариаций и диапазона сложности, с использованием индивидуализации и нескольких вариантов стратегии обучения.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. Днепров С.А., Каткова А.Л. Визуализация в профессиональном образовании будущих медицинских работников в процессе перехода к доказательной медицине // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2(55). С. 310–314.
3. Захаров А.В., Захарова Н.М. Повышение качества образования через использование технологии контекстного обучения в подготовке медицинских работников среднего звена // Вестн. Ишим. гос. пед. ин-та им. П.П. Ершова. 2013. № 5(11). С. 52–55.
4. Катаева С.Г. Залог успеха – милосердие // Аккредитация в образовании. 2017. № 8(100). С. 70–71.
5. Кузнецова Е.А. Валеологическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута студента как условие профессиональной под-

готовки медицинских работников среднего звена // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2012. № 5(120). С. 166–170.

6. Кузнецова Е.А. Милосердие как ценность в подготовке медсестер: парадигмальный аспект // Человек и образование. 2016. № 1(46). С. 131–134.

7. Ложкина Т.Ю. Интеграционные процессы в профессиональной подготовке медицинских специалистов через систему наставничества // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2019. № 8(205). С. 61–70.

8. Матвейчик Т.В. Теория сестринского дела: учеб. пособие. Минск, 2016.

9. Матвейчик Т.В. Кадровые ресурсы здравоохранения будущего – приоритете сегодняшнего дня в республике Беларусь // Современные вызовы образования и психология формирования личности: Чебоксары, 2020. С. 175–199.

10. Минздрав: дефицит среднего медперсонала увеличивается [Электронный ресурс]. URL: <https://vademec.ru/news/2019/03/28/minzdrav-defitsit-srednego-medpersonala-velichivaetsya> (дата обращения: 10.04.2021).

11. Петрова Н.Г., Погосян С.Г. Состояние здоровья и проблемы подготовки среднего медицинского персонала // Научное обозрение. Медицинские науки. 2016. № 5. С. 109–116.

12. Репринцева Е.В. Сущность дефицита медицинского персонала в системе здравоохранения Российской Федерации // Наука и практика регионов. 2018. № 3(12). С. 14–19.

13. Торобаева Д.К. Некоторые проблемы подготовки медицинских сестер на компетентностной основе // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 1(43). С. 204–209.

14. Урсилова Л.З. Требования к профессиональной подготовке среднего медицинского персонала // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-3. С. 255–257.

15. Шамара Л.Ф., Давыдова Г.М., Прищепа В.В. Рефлексивное обучение в подготовке медицинских работников среднего звена // Язык. Образование. Культура: сб. науч. тр. XIII Всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием. Курск, 2019. С. 100–103.

16. Щеглова О.М., Соболева Т.Н. Основные аспекты совершенствования профессиональной подготовки медицинского работника среднего звена // Актуальные вопросы совершенствования медицинской помощи профессионального медицинского образования: сб. тез. конф. Белгород, 2019. С. 96–97.

17. Doran D.M., Pringle D. Patient outcomes as an accountability // Nursing Outcomes: The State of Science, 2nd edn. 2011. P. 1–27.

18. Kunst M., Chaturvedi N., Plantevin L., Di-Filippo V., Meyer D. Rebhan Front line of healthcare report 2018. Rising physician dissatisfaction in Europe signals an urgent need for change [Electronic resour-

ce]. URL: https://www.bain.com/contentassets/294dfad7b9f94a4bb7b3c75cd90cfa7c/bain_brief_front_line_of_healthcare_report_2018.pdf (дата обращения: 10.04.2021).

19. Malick M.M.D. Nursing Students Perceptions About the Quality of Teaching of a Pharmacist Pharmacist and a Nurse Pharmacist at the University for Development Studies // American Journal of Nursing and Health Sciences. 2020. Vol. 1. № 1. P. 1–10. DOI: 10.11648/j.ajns.20200101.11.

20. Top 5 errors new nurses make // Best practices in nursing. Nursingeducation [Electronic resource]. URL: <https://laerdal.com/learn/best-practices-in-nursing-education/> (дата обращения: 06.04.2021).

21. The changing landscape of nursing // Best practices in nursing. Nursingeducation [Electronic resource]. URL: <https://laerdal.com/learn/best-practices-in-nursing-education/> (дата обращения: 08.04.2021).

* * *

1. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M., 1991.

2. Dneprov S.A., Katkova A.L. Vizualizaciya v professional'nom obrazovanii budushchih medicinskih rabotnikov v processe perekhoda k dokazatel'noj medicine // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2021. № 2(55). S. 310–314.

3. Zaharov A.V., Zaharova N.M. Povyshenie kachestva obrazovaniya cherez ispol'zovanie tekhnologii kontekstnogo obucheniya v podgotovke medicinskih rabotnikov srednego zvena // Vestn. Ishim. gos. ped. in-ta im. P.P. Ershova. 2013. № 5(11). S. 52–55.

4. Kataeva S.G. Zalog uspekha – miloserdie // Akkreditaciya v obrazovanii. 2017. № 8(100). S. 70–71.

5. Kuznecova E.A. Valeologicheskoe soprovozhdenie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta kak uslovie professional'noj podgotovki medicinskih rabotnikov srednego zvena // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2012. № 5(120). S. 166–170.

6. Kuznecova E.A. Miloserdie kak cennost' v podgotovke medsester: paradigmalnyj aspekt // Che-lovek i obrazovanie. 2016. № 1(46). S. 131–134.

7. Lozhkina T.Yu. Integracionnye processy v professional'noj podgotovke medicinskih specialistov cherez sistemu nastavnichestva // Vestnik Tom. gos. ped. un-ta. 2019. № 8(205). S. 61–70.

8. Matvejchik T.V. Teoriya sestrinskogo dela: ucheb. posobie. Minsk, 2016.

9. Matvejchik T.V. Kadrovye resursy zdavoohraneniya budushchego – prioritete segodnyashnego dnya v respublike Belarus' // Sovremennye vyzovy obrazovaniya i psihologiya formirovaniya lichnosti: Cheboksary, 2020. S. 175–199.

10. Minzdrav: deficit srednego medpersonala uvelichivaetsya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://va.demec.ru/news/2019/03/28/minzdrav-defisit-srednego-medpersonala-uvelichivaetsya> (data obrashcheniya: 10.04.2021).

11. Petrova N.G., Pogosyan S.G. Sostoyanie zdorov'ya i problemy podgotovki srednego medicinskogo personala // Nauchnoe obozrenie. Medicinskie nauki. 2016. № 5. S. 109–116.

12. Reprinceva E.V. Sushchnost' deficita medicinskogo personala v sisteme zdavoohraneniya Rossijskoj Federacii // Nauka i praktika regionov. 2018. № 3(12). S. 14–19.

13. Torobaeva D.K. Nekotorye problemy podgotovki medicinskih sester na kompetentnostnoj osnove // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2016. № 1(43). S. 204–209.

14. Ursilova L.Z. Trebovaniya k professional'noj podgotovke srednego medicinskogo personala // roblemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 65-3. S. 255–257.

15. Shamara L.F., Davydova G.M., Prishchepa V.V. Refleksivnoe obuchenie v podgotovke medicinskih rabotnikov srednego zvena // Yazyk. Obrazovanie. Kul'tura: sb. nauch. tr. XIII Vseros. nauchno-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Kursk, 2019. S. 100–103.

16. Shcheglova O.M., Soboleva T.N. Osnovnye aspekty sovershenstvovaniya professional'noj podgotovki medicinskogo rabotnika srednego zvena // Aktual'nye voprosy sovershenstvovaniya medicinskoj pomoshchi professional'nogo medicinskogo obrazovaniya: sb. tez. konf. Belgorod, 2019. S. 96–97.

Individualization of the educational trajectory as the factor of training the middle medical personnel in the context of college

The article deals with the scientific analysis of the problems of the development of the innovative pedagogical approaches to the learning process of the middle medical personnel that were strained by the events of 2020–2021 associated with the pandemic. There are used the methods of the survey of the students and employers for the improvement of the quality of the professional training of future specialists. One of the most important means of the implementation of the desired goal is the suggested new approaches to the teaching methods of the middle medical personnel.

Key words: *mercifulness, educational standard, individualization of the professional training, educational environment, medical college, educational trajectory, mid-level specialist.*

(Статья поступила в редакцию 18.10.2021)

А.Х. САТРЕТДИНОВА, З.П. ПЕНСКАЯ
(Астрахань)

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Освещается проблема мотивации профессионального самоопределения студентов медицинского университета. Представлены результаты проведенного среди студентов-первокурсников Астраханского государственного медицинского университета исследования по выявлению мотивов выбора профессии врача, установлены факторы, повлиявшие на профессиональный выбор студентов. Особое внимание уделено гендерному аспекту профессионального самоопределения.

Ключевые слова: *мотивация, профессиональное самоопределение, выбор профессии врача, медицинский университет, внешние и внутренние факторы.*

Введение. Одним из важных этапов профессионального самоопределения является выбор профессии. В принятии правильного и осознанного решения о выборе профессии главной составляющей служит его мотивационная основа, направляющая субъекта на достижение цели в определенной сфере деятельности, что особенно актуально в современном обществе, которое характеризуется международной академической мобильностью студентов, повышающей качество подготовки будущих специалистов [1; 2; 7].

Теоретический анализ проблемы. Мотивация представляет собой совокупность внешних и внутренних факторов, побуждающих человека к активности, соотносящих со стремлением удовлетворять жизненно необходимые потребности [6]. Профессиональная мотивация является внутренним стимулом профессионального становления личности [3]. В общей классификации мотивов выбора профессии можно выделить следующие группы:

- социальные мотивы;
- познавательные мотивы;
- мотивы общественной значимости и престижности профессии;
- влияние родных и знакомых;
- ссылка на пример;
- осознание перспективности избранной профессии;

- материальные мотивы;
- желание приносить пользу;
- утилитарные мотивы.

Несомненно, что от мотивов выбора профессии напрямую зависит мотивация обучения в вузе и само отношение студента к учебной деятельности.

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие 43 студента 1-го курса лечебного (леч.), педиатрического (пед.) и медико-профилактического (мед. проф.) факультетов. Из них 10 юношей и 33 девушки в возрасте 17–19 лет.

Студентам было дано задание: написать сочинение на тему «Почему я решил посвятить себя медицине», в котором они указывали мотивы поступления в медицинский университет и факторы, повлиявшие на их профессиональный выбор.

Результаты и обсуждение. Анализ студенческих работ позволил выделить три группы студентов. В самую многочисленную группу (72% – 31 человек) вошли студенты, мечтавшие поступить в медицинский университет, а после его окончания работать врачами. Студенты второй группы (23% – 10 человек) решили продолжить семейную династию. Наиболее малочисленной оказалась группа студентов (5% – 2 человека), сделавшая свой выбор по рекомендации родителей (табл. 1).

Рассмотрим сочинения студентов, поступивших в медицинский университет по собственному желанию. В эту группу вошли 6 юношей (2 студента лечебного факультета, 3 – педиатрического факультета, 1 – медико-профилактического факультета) и 26 девушек (3 студентки лечебного факультета, 14 – педиатрического факультета, 9 – медико-профилактического факультета). Все эти студенты мечтали о профессии врача с детства, поскольку хотели сопереживать и помогать больным людям, дарить им надежду на выздоровление, спасать человеческие жизни, лечить не только медикаментами или радикальным способом, но и словом.

В сочинениях студенты сообщали причины, которые вызвали желание получить профессию врача. Например, юноши указывали следующие:

- 1) повлияла мама, которая, окончив медицинский колледж, не работала по специальности;
- 2) на глазах умирал человек; было достаточно увидеть одну смерть и слезы его родст-

Мотивы поступления в медицинский университет

| Мотивы поступления в университет | Юноши | | | Девушки | | |
|--|-----------------------|---------|------------|-----------------------|----------|------------|
| | леч. | пед. | мед. проф. | леч. | пед. | мед. проф. |
| 1. По своему желанию | 2 студ. | 3 студ. | 1 студ. | 3 студ. | 14 студ. | 9 студ. |
| 2. С целью продолжения врачебной династии | – | 1 студ. | 2 студ. | – | 3 студ. | 3 студ. |
| 3. По рекомендации родителей | – | – | 1 студ. | – | – | 1 студ. |
| Всего | 23% – 10 студ. | | | 77% – 33 студ. | | |

венников, чтобы понять ценность человеческой жизни;

3) в детстве заботился о раненных животных и птицах и др.

Студенты подчеркивают, что ошибка врача смертельно опасна для жизни больного; неправильный диагноз, равнодушие к больному, неустойчивая психика врача или его дрогнувшая рука могут прервать чью-то жизнь. Цель их врачебной деятельности – помогать больным людям. При этом педиатры подчеркивают, что дети – это будущий генофонд страны, здоровье которых зависит от уровня квалификации врача.

В свою очередь, на выбор профессии у девушек повлияло чтение научной медицинской и художественной литературы («Записки юного врача» и повесть «Собачье сердце» М.А. Булгакова, детское произведение К.И. Чуковского «Доктор Айболит»); а также «наблюдение за работой врачей» (врач – это «сверхчеловек»), «после осмотра врача становилось легче морально и физически», «чувствовались поддержка, помощь и спасение»; в детстве сами выступали в роли врача («осматривали и лечили своих “больных” кукол»); репортаж о врачах, спасших девочке жизнь; любовь к естественным наукам (химии, биологии, физике), которую привили любимые школьные учителя; вдохновителями были бабушка и мама с раннего детства или врачи с мировыми именами, которые все свои силы отдавали спасению человеческих жизней. Согласно их мнению, обучение в медицинском университете позволяет обнаружить в человеке множество скрытых талантов, воспитывает студентов, приучает их к трудовой дисциплине и готовит к взрослой жизни.

К тому же стремительное развитие медицины формирует мотивацию к постоянному

самосовершенствованию специалиста. Человеческий организм все еще остается не до конца изученным. Знание ресурсов человеческого организма поможет людям в борьбе с современными заболеваниями. Примечательно, что студентки связывают физическую боль с душевными переживаниями.

Девушки выбирают профессию врача, осознавая всю сложность и ответственность своей будущей деятельности. Они готовы прожить свою жизнь не для себя, а для людей, которые их окружают и нуждаются в их помощи, хотя и хотят стать лучшими врачами, которых не будут бояться пациенты. Студентки отмечают такие необходимые качества врача, как сострадание и милосердие, честность и порядочность, умение принимать решения в критических ситуациях, поскольку небольшое промедление может стоить человеческой жизни.

И юноши, и девушки этой группы считают, что стать врачом невозможно, врачом нужно родиться, т. к. профессия врача – это призвание. Студенты понимают, что в ситуациях недоброжелательности, а иногда и агрессии со стороны больных или их родственников, врач всегда должен оставаться спокойным, терпеливым и вежливым.

Ко второй группе относятся те студенты, у которых есть или были родственники-врачи: родители, дедушки, бабушки, тети и т. д. Соответственно, у таких студентов не возникал вопрос о выборе профессии. С раннего детства они знали все плюсы и минусы этой работы и видели себя специалистами только в сфере медицины. Например, юноши второй группы, выбравшие профессию врача, говорят о своих интересах, не связанных с медициной (музыка, программирование), но они надеются совместить эти увлечения со своей будущей работой.

Девушки второй группы ощущают необходимость профессии врача; связывая свою жизнь с медициной, хотят помочь больным людям. Они знают из опыта своих родственников, что приятно слышать простые слова благодарности от выздоровевших людей. Юноши и девушки второй группы считают, что быть врачом – это призвание.

В своих сочинениях студенты первой и второй групп называют профессию врача гуманной, благородной и востребованной во все времена.

Всего 2 студента (один юноша и одна девушка) поступили в медицинский университет по рекомендации своих родителей. Юноша считает, что врач – одна из достойных профессий. В свою очередь, девушка пишет, что профессия врача престижна, есть возможность карьерного роста, перспектива работать в разных организациях, поскольку профессия многофункциональна. Таким образом, мы можем говорить об осознанных мотивах поступления студентов в медицинский университет, которые сформированы на базе их потребностей и жизненных целей [5].

При этом стоит отметить, что в юношеском возрасте наблюдается способность к личностному и профессиональному самоопределению, студент осознает свою индивидуальность, анализируя свой собственный и общественный опыт, определяет цель и намечает задачи для ее достижения [4].

Выводы и заключение. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что студенты Астраханского государственного медицинского университета сделали сознательный профессиональный выбор, поскольку имеют адекватное представление о деятельности медицинского работника, о требованиях, которые общество предъявляет к профессии врача, о личностных качествах, которыми должен обладать врач. Отрядным является тот факт, что студенты желают получить хорошие знания, овладеть практически навыками и сформировать профессионально значимые качества.

При выборе профессии врача многие студенты руководствовались ее престижностью, социальной значимостью и востребованностью на рынке труда. Некоторые молодые люди стремятся завоевать авторитет и признание окружающих, стать известными врачами (38 студентов). О возможности профессии врача обеспечить материальное благополучие заявили только 2 студента.

Для многих студентов, особенно девушек, важным условием выбора профессии стало моральное удовлетворение работой. Социальная полезность, желание открыть новые способы лечения и изобрести препараты для исцеления больных от онкологических заболеваний являются доминирующими компонентами в мотивационной структуре у 34 человек из опрошенных. Среди испытуемых можно выделить незначительное количество студентов, выбравших профессию врача после прочитанного произведения литературы или просмотренного фильма, в которых представлен положительный образ врача.

В целом исследование мотивации профессионального самоопределения выявило незначительное преобладание внутренних факторов (общественное признание, социальная значимость, удовлетворение работой). Внешние мотивы выбора профессии (влияние родителей, престижность и востребованность профессии врача) встречаются лишь в единичных случаях (у 1 юноши и 1 девушки).

Список литературы

1. Багринцева О.Б. К вопросу о мотивации изучения иностранного языка студентов инженерных специальностей // Основные проблемы современного языкознания: сб. ст. X Междунар. науч.-практ. конф. Астрахань, 2018. С. 5–9.
2. Башкина О.А. Международная и академическая мобильность как важная составляющая высшего образования // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. Астрахань, 2018. С. 11–16.
3. Дьякова О.Н., Гагарина Е.Ю. Взаимосвязь уровня вовлеченности иностранных студентов в учебной мотивацией и образовательными достижениями // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием посвящ. 100-летию Астрах. ГМУ / под ред. А.Х. Сатретдиновой. Астрахань, 2018. Астрахань, 2018. С. 20–27.
4. Костина Л.А., Тараскина Т.В. Основы возрастной психологии. Астрахань, 2012.
5. Кочур В.В., Костина Л.А., Дружинина Н.Ю., Смахтина Т.А. Общая психология. Астрахань, 2012.
6. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопр. психологии. 1987. № 5. С. 129–138.
7. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Психолого-педагогические основы овладения вторым языком в иноязычной среде // Русская речь в инонациональном окружении: сб. науч. тр. Элиста, 2017. С. 194–205.

* * *

1. Bagrineva O.B. K voprosu o motivacii izucheniya inostrannogo yazyka studentov inzhenernyh special'nostej // Osnovnye problemy sovremennogo yazykoznanija: sb. st. X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Astrahan', 2018. S. 5–9.

2. Bashkina O.A. Mezhdunarodnaya i akademičeskaya mobil'nost' kak vazhnaya sostavlyayushchaya vysshego obrazovaniya // Aktual'nye problemy obucheniya inostrannyh studentov v medicinskom vuze: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Astrahan', 2018. S. 11–16.

3. D'yakova O.N., Gagarina E.Yu. Vzaimosvyaz' urovnya вовлеченности inostrannyh studentov s uchebnoj motivaciej i obrazovatel'nymi dostizheniyami // Aktual'nye problemy obucheniya inostrannyh studentov v medicinskom vuze: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem posvyashch. 100-letiyu Astrah. GMU / pod red. A.H. Satretdinovoj. Astrahan', 2018. Astrahan', 2018. S. 20–27.

4. Kostina L.A., Taraskina T.V. Osnovy vozrastnoj psihologii. Astrahan', 2012.

5. Kochur V.V., Kostina L.A., Druzhinina N.Yu., Smahtina T.A. Obschchaya psihologiya. Astrahan', 2012.

6. Mil'man V.E. Vnutrennyaya i vneshnyaya motivaciya uchebnoj deyatel'nosti // Vopr. psihologii. 1987. № 5. S. 129–138.

7. Satretdinova A.H., Penskaya Z.P. Psihologopedagogicheskie osnovy ovladeniya vtorym yazykom v inoyazychnoj srede // Russkaya rech' v inonacional'nom okruzenii: sb. nauch. tr. Elista, 2017. S. 194–205.

The study of the motivation of the students' professional choice in the medical university

The article deals with the issue of the motivation of the professional identity of the students in the medical university. There are presented the results of the conducted study of the first-year students in Astrakhan State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation aimed at the revealing the motives of the choice of the profession of a doctor, there are stated the factors having influence on the students' professional choice. There is emphasized the gender aspect of the professional identity.

Key words: *motivation, professional identity, choice of the profession of a doctor, medical university, external and internal factors.*

(Статья поступила в редакцию 20.10.2021)

Ю.Г. ТКАЧЕВА
(Луганск)

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОК ВУЗА ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ

Актуализирована проблема формирования у студенток вуза готовности к материнству. Обоснована возможность и охарактеризованы механизмы и инструменты решения указанной проблемы в системе высшего образования с использованием потенциала учебного и внеучебного процессов.

Ключевые слова: *материнство, готовность к материнству, воспитывающее обучение, образовательный процесс вуза, спецкурс, просветительство.*

Среди национальных целей развития Российской Федерации одной из первых указана «сохранение населения, здоровья и благополучия людей», достижение которой связывается, прежде всего, с увеличением численности населения [8], а значит, и повышением рождаемости. Этот показатель, если не рассматривать пандемийный период, неуклонно падает. Статистические данные свидетельствуют о том, что на период середины 2020 г. на фоне снижения за последние пять лет общего числа абортотворцев на 29% снизилась на 23% и рождаемость [4]. При этом, если сравнивать показатели 2019 и 2020 гг., то численность населения в возрасте до 18 лет снизилась на 7 млн чел. [13]. Если учесть, что государство в последние годы предпринимает беспрецедентные шаги по поддержке семей с детьми, одиноких матерей, то проблема снижения рождаемости – это прежде всего проблема готовности женщины к материнству.

Многие исследователи (О.С. Антонович, С.Н. Борисова, Н.Н. Васягина, И.А. Григорян, Т.А. Гурьянова, Н.В. Даниленко, Е.И. Жупиева, В.В. Иванкина, А.В. Каменюк, И.М. Кыштымова, Т.В. Леус, О.Ф. Лысенко, С.Ю. Мещерякова, А.А. Меньшикова, Т.Х. Невструева, Е.В. Тиунова, М.В. Сафонова, Ю.Р. Седельникова, Г.Г. Филиппова и др.) связывают проблему готовности к материнству исключительно с психологическими ее аспектами. Другие исследователи (Е.А. Андриянова, И.Ю. Аранович, И.А. Баяринова, Е.А. Богданова, Н.Н. Ваганов, Т.В. Говорун, Н.Г. Гойда, О.А. Касья-

нова, С.В. Лукашук-Федик, Р.А. Моисеенко, И.Г. Новокрещенова и др.) рассматривают готовность к материнству с медико-биологических позиций. Влияние социально-экономических факторов на готовность женщины быть матерью исследовано в работах И.А. Алленовой, О.Н. Безруковой, В.И. Брутмана, А.С. Волковой, Т.А. Гирко, И. Ф. Дементьевой, И.П. Катковой, М.М. Кудяевой, Ю.П. Петренко, А.А. Шевелевой и др.

Однако в последние годы проблема готовности к материнству все более уверенно входит в круг педагогических проблем. Об этом свидетельствуют работы И.В. Братуся, Е.Н. Васильевой, Т.Г. Веретенко, О.А. Гребенниковой, Р.Г. Гуровой, Т.М. Ивановой, Н.А. Корминовой, Г.М. Лактионовой, В.В. Орловой, А.Б. Пралич, Е.А. Реймер, Н.Е. Рудовой, Л.И. Столярчук, И.В. Федосовой, А.В. Щербакова и др.

В решении проблемы формирования готовности к материнству в плоскости педагогики мы опираемся на многовековой отечественный опыт воспитывающего обучения, которое начиналось в семье и продолжалось в образовательных учреждениях, создавая у девочек и девушек не только образ матери – продолжательницы рода и хранительницы семейного очага, но и ответственного, взрослого человека, который должен обладать знаниями и умениями по воспитанию и развитию ребенка, сохранению его жизни и здоровья, формированию гражданина своей страны, личности, наполненной ценностями, культурными традициями и смыслами [3]. В связи с необходимостью для девочек и девушек овладевать такими знаниями и навыками считаем, что формирование готовности к материнству должно проходить не только в семье, но и на всех уровнях системы образования. При этом следует использовать возможности как внеучебного, так и учебного процесса, не ограничиваясь медико-биологическими знаниями.

Укажем, что с 2005 по 2009 г. в ряде школ Российской Федерации был реализован под руководством Н.Е. Рудовой эксперимент по созданию системы воспитания ценностного отношения к материнству [10]. Собственно формирующий этап эксперимента реализовывался среди учащихся старших классов школ г. Санкт-Петербурга и в рамках внеучебной работы среди студенток Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и показал позитивную динамику среди непосредственных участников эксперимента по формированию ценностного от-

ношения к материнству, традиционных семейных ценностей и ценностей материнства. Однако предложенные и апробированные методические разработки не нашли должного применения в системе воспитания образовательных учреждений.

Сегодня в системе образования преимущественно в рамках внеучебной работы проводятся психологические тренинги (примером может служить авторский тренинг Е.Н. Васильевой и А.В. Щербакова «Эффективное родительство» [1]), организуется работа клубов [7], проводятся воспитательные или кураторские тематические часы [9], просветительские лекции с учетом возрастных особенностей девочек, девушек и молодых женщин [6]. По примеру Н.Е. Рудовой в рамках формирования у студенток психологической готовности к материнству И.Г. Григорьян был разработан и применен во внеучебном процессе спецкурс [2], а О.Ф. Лысенко и М.В. Сафонова с целью формирования «собственного опыта взаимодействия с младенцами и наблюдения за общением и уходом за ними со стороны матери» среди девочек младшего возраста используют сюжетно-ролевые игры с куклами [6].

Говоря о возможности формирования готовности к материнству в системе высшего образования, хотим отметить несколько аспектов. Прежде всего, период профессиональной подготовки – это период существенного изменения мотивационно-ценностной сферы личности, поиск жизненных ориентиров, построение стратегий самореализации. Именно в это время многие девушки, опираясь на «общественное» мнение, отдают предпочтение профессиональному развитию, выбирают карьеру если не вместо семьи, то однозначно вместо материнства [5]. Поэтому важно на примерах самих педагогов, выдающихся представительниц науки, культуры, бизнеса, политики донести до сознания молодых женщин пагубность такого выбора, который лишает женщину важной составляющей ее жизни, ее предназначения, придающего особый смысл ее существованию и всей той деятельности, в которой она хочет себя реализовать.

Вторым значимым аспектом является само содержание профессионального образования, те когнитивные и операциональные возможности, которые предоставляют гуманитарные, естественно-научные и ряд профильных дисциплин. Посредством содержания учебного материала, практических заданий можно сформировать значительный объем знаний и умений в сфере материнства и детства, воспита-

ния и развития ребенка, сохранения здоровья всех членов семьи, рациональной организации их труда, быта и отдыха, выстраивания в семье, между матерью и ребенком доверительных и открытых взаимоотношений.

Такое видение проблемы обусловило поиск нами тех педагогических условий, которые позволят в процессе обучения в вузе оказать положительное воздействие на формирование у студенток готовности к материнству. Целью данной статьи является характеристика и обобщение результатов экспериментальной работы по формированию у студенток вуза готовности к материнству.

Прежде всего укажем, что материнство рассматривается нами как осознанная потребность женщины в рождении и воспитании детей, что предусматривает формирование особой эмоционально-ценностной сферы ее личности и становится неотъемлемым условием полноценной реализации женщины в обществе. Готовность к материнству мы понимаем как сложное интегрированное образование личности, особым образом организованную личностную сферу женщины, которая базируется на ценностном осознании и ее отношении к материнству и проявляется в готовности и способности обеспечивать адекватные условия для развития ребенка [11]. В структуре готовности к материнству мы выделяем мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный и операционный компоненты, что позволило нам на компонентной основе разработать критериально-диагностическую базу исследования и перейти к экспериментальной работе [12].

Экспериментальная работа по формированию у студенток готовности к материнству проводится нами начиная с 2012 г. в Луганском государственном педагогическом университете на основе разработанной модели, которая методологически опирается на ведущие положения аксиологического, личностно ориентированного, деятельностного и системного методологических подходов, а также принципы социального соответствия, гуманизации учебно-воспитательного процесса, междисциплинарности, комплексности, эмоциональной открытости, иерархичности [Там же].

Наша исследовательская работа в связи со сложной военно-политической ситуацией на Донбассе в 2014 г., а затем и постепенной интеграцией в российское образовательное и научное пространство хотя и претерпела определенные изменения, однако позволяет сделать предварительные выводы о результативности тех педагогических воздействий, которые бы-

ли выбраны для решения проблемы формирования у студенток вуза готовности к материнству.

В период 2012–2014 гг. наша работа велась преимущественно среди студентов филологического факультета, что позволило принять некоторые универсальные шаги по специальному наполнению в контексте решаемой проблемы содержания учебного и внеучебного процессов. В рамках учебного процесса нами был разработан и внедрен в учебные планы подготовки будущих филологов, переводчиков и учителей филологических дисциплин элективный курс «Материнство как предназначение» общим объемом 1,5 зачетные единицы, состоящий из четырех тем, отражающих социально-культурные, исторические и современные аспекты материнства, основные направления и способы формирования готовности к нему у студенток вуза. Данный курс был направлен на формирование у студенток понимания самой сущности материнства, устойчивой системы ценностных ориентаций, связанных с материнством и детством; раскрытие перед студентами механизмов и инструментов овладения знаниями и навыками в этой сфере и развитие соответствующих мотивов.

Нами активно использовался потенциал социально-гуманитарных и экономических дисциплин («История», «Философия», «Социология», «Социология общественного мнения», «Этика», «Гендерная психология», «Психология развития личности», «Право», «Международное публичное право», «Конституционное право», «Экономика», «Культурология», «Религиоведение» и др.), естественно-научных дисциплин («Возрастная физиология и психофизиология», «Безопасность жизнедеятельности», «Санитария и гигиена», «Валеология» и др.), а также дисциплин профессионального цикла, прежде всего языковой и литературоведческой подготовки. В программу всех этих дисциплин с согласия и при участии их разработчиков были введены отдельные темы, раскрывающие сущность материнства, роли женщины-матери в обществе и развитии человеческой цивилизации, ее взаимоотношения с детьми, их воспитания и развития.

Особое внимание было уделено содержанию профильных дисциплин и тем заданиям, которые позволяли решать проблему формирования готовности к материнству. Был осуществлен подбор литературных произведений (с учетом изучаемого языка), которые раскрывали и воспевали образ матери; сформулиро-

ваны темы сочинений (например: «Материнство как великая миссия женщины», «Значимость матери в жизни человека», «Легенда о материнской любви», «Подвиг матери»), эссе, рефератов; разработаны практические задания, которые в той или иной степени касались темы материнства и детства (например, подбор пословиц, поговорок, крылатых фраз о матери, нахождение их аналогов в изучаемом иностранном языке; составление мультимедийной презентации с использованием картин великих мастеров, которые бы иллюстрировали литературные произведения, где фигурируют мать и дитя, и др.). Отметим, что нами намеренно использовался большой арсенал произведений культуры и искусства: репродукции полотен художников, скульптурных композиций, музыкальные произведения, документальные и художественные фильмы, подборки стихотворений поэтов разных стран и др. Все это создавало особое эмоциональное воздействие на студенток, позволяло им осознавать свою материнскую идентичность, формировать и развивать ценностное отношение к материнству, направленность на овладение специальными знаниями и умениями в сфере материнства и детства. Знания и умения по воспитанию и развитию ребенка, взаимодействию между матерью и ребенком, взрослыми и детьми, сохранению и укреплению здоровья мы формировали преимущественно в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического и естественно-научного цикла.

Отдельное внимание уделялось социально-экономическим и правовым аспектам материнства и детства, которые раскрывались как в процессе изучения дисциплин, так и во время проведения специально организованных встреч, тематических вечеров, круглых столов с представителями правоохранительных органов и социальных служб. Рассматривались вопросы правовой и социально-экономической поддержки со стороны государства и общественных организаций материнства и детства. В процессе обучения и общения со студентками в рамках внеучебных мероприятий у них был выявлен недостаточный уровень правовой грамотности в сфере материнства и детства, незнание тех прав, которыми наделяются беременная женщина и молодая мать, в том числе и одинокая, со стороны государства. Достаточным открытием стала для девушек информация о тех многочисленных общественных организациях, которые помогают в решении различных проблем, связанных с материнством и детством.

Полезной и эмоционально насыщенной была информация о статистике абортот и их последствиях для здоровья женщин, беременности несовершеннолетних женщин, детях-сиротах, оставленных на попечение государства, девиантном поведении матерей, сопровождавшемся потерей здоровья и жизни ребенка. Приведенная статистика была непосредственно связана с наличием у женщин знаний о воспитании ребенка, сохранении своего здоровья, жизни и здоровья ребенка и, к сожалению, свидетельствовала в целом о низкой полоролевой культуре современных женщин, их недостаточной медико-биологической грамотности, отсутствии элементарных знаний о воспитании и развитии ребенка. Все это в целом отражает проблемы воспитания молодежи, прежде всего семейного и здоровьесберегающего, и значительные пробелы в содержании школьного и профессионального образования, а также тех методах и средствах, которые используются в обучении.

В связи с этим в рамках внеучебной работы нами были привлечены представители здравоохранения, которые во время просветительских лекций знакомили студенток с информацией о мерах, необходимых для зачатия здорового ребенка; особенностях здоровья женщины в период беременности, здоровья ребенка на различных этапах его взросления; наиболее простых и действенных мерах по поддержанию здорового образа жизни. В процессе работы в рамках внеучебной деятельности нами также проводились творческие мероприятия (концерты, литературно-музыкальные вечера, фотоконкурсы и фотовыставки, конкурсы стенгазет, изделий народного творчества, сделанных руками женщин-преподавателей и их детей, и др.), тематические кураторские часы, круглые столы, просмотры и обсуждения телевизионных и художественных фильмов и пр.

Опираясь на опыт Н.Е. Рудовой [10], Е.Н. Васильевой, А.В. Щербакова [1], мы с привлечением психологов из психологической службы университета и преподавателей кафедры психологии проводили обучающие и психологические тренинги, включающие собственно тренинг «Эффективное родительство», а также тренинги «Конфликты и способы их разрешения», «Моя семья» с упражнениями «Знакомство», «Аист», «Живой дом», «Душа ребенка», «Один день из жизни Маши», «Стили родительского воспитания», «Я люблю своего ребенка» и др. Отдельные тренинговые упражнения, содержательно связанные с проблемой формирования готовности к материнст-

ву, использовались и во время занятий при изучении психологических дисциплин.

Укажем, что на всех этапах в рамках учебного и внеучебного процессов реализация работы по формированию у студенток вуза готовности к материнству сопровождалась использованием активных и интерактивных методов обучения (диалоговые, дискуссионные, игровые, ситуационные, проектные, тренинговые и др.), что повышало продуктивность усвоения знаний и умений в сфере материнства и детства, сохранения и поддержания здоровья матери и дитя, оказывало значительное эмоционально-волевое воздействие на ценностно-смысловые ориентиры студенток в сфере материнства, создавало и закрепляло идеальный образ женщины-матери, активного члена общества, полноценно реализующего свой потенциал в материнстве и профессионально-общественной жизни.

В связи с переходом в 2015/16 уч. г. образовательной деятельности вузов Донбаса на российские образовательные стандарты нами были внесены коррективы в образовательные программы и учебные планы, в результате чего разработанный курс «Материнство как предназначение» начал использоваться в рамках работы по семейному воспитанию Духовно-просветительского центра имени святого преподобного Нестора Летописца. При этом мы смогли привлечь к нашей работе значительную часть студенток разных направлений подготовки Луганского государственного педагогического университета, что также повлекло пересмотр содержания лекционных и практических занятий, критериально-диагностической базы исследования, расширило спектр методов воспитывающего обучения.

Так, нами стал использоваться на практических занятиях в рамках спецкурса метод мозгового штурма по получению навыков решения неотложных задач, возникающих в процессе воспитания ребенка. Студенткам предлагалась одна из проблем, для решения которой они должны были генерировать несколько идей и выбрать наиболее оптимальную с точки зрения педагогики, психологии, валеологии, санитарии, гигиены, существующих норм и правил поведения, традиционных семейных ценностей. Это позволяло при формировании готовности к материнству развивать творческий подход студенток к проблемам воспитания, ответственность за судьбу ребенка, его жизнь и здоровье, с иных позиций взглянуть на проблему ценности материнства.

В результате нашей работы с 2016/17 уч. г. спецкурс «Материнство как предназначение» стал основой одноименной дополнительной образовательной программы общим объемом 144 часа, реализуемой поэтапно в течение всего учебного года. В программу были включены тренинговые занятия, дискуссии, просветительские лекции с приглашением медиков, представителей правоохранительных органов, социальных служб, церкви. Фактически накопленный нами ранее материал был органично объединен и позволил осуществить целостный подход к формированию у студенток готовности к материнству.

Была проведена работа и по расширению спектра дисциплин, содержание которых стало включать темы, связанные с материнством и детством. Прежде всего, это дисциплины «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», «Русский язык в профессиональной деятельности» для тех направлений подготовки, которые стали участниками экспериментальной группы. В рабочие программы указанных дисциплин были включены соответствующие темы «Русский язык и культура речи» – «Образ матери в русской литературе», «Иностранный язык» – “The image of the mother in English literature” («Образ матери в английской литературе»), «Русский язык в профессиональной деятельности» – «Женщина-мать в современном российском обществе», реализация которых предполагала и практические аудиторные занятия, и самостоятельную внеаудиторную работу.

С учетом специфики российского законодательства и происходящих в Российской Федерации социально-экономических и общественных процессов были внесены в контексте разрабатываемой проблематики коррективы в содержание лекций и практических занятий по дисциплинам «Право», «Экономика», «История», «Философия», «Социология», «Социология общественного мнения» и ряд других. Была пересмотрена тематика рефератов, проектов, индивидуальных заданий по всем используемым в экспериментальной работе гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам. Так, к существующим темам проектных заданий были добавлены такие, как «Влияние культурных и религиозных традиций народов России на место и роль матери в семье», «Российское законодательство и суррогатное материнство», «Нормативно-законодательное обеспечение материнства и детства в Российской Федерации», «Роль и место общественных организаций в защите интересов

материнства и детства в России», «Медико-социальные аспекты материнства в России», «Празднование Дня семьи, любви и верности в России» и др.

Нами была продолжена работа по использованию потенциала психолого-педагогических и естественно-научных дисциплин; тематических кураторских часов и просветительской деятельности с привлечением представителей медицинских, правоохранительных и социальных организаций и учреждений, общественных организаций; творческих мероприятий и конкурсов, тренингов и обучающих практических внеучебных занятий.

Поскольку наша работа с 2016/17 уч. г. претерпела определенные изменения, то при подведении ее итогов мы учитывали результаты диагностирования второй половины 2016 – середины 2021 г. Начиная с 2016/17 уч. г. мы ежегодно набирали контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы среди студенток бакалавриата разных направлений подготовки. Так, в экспериментальную группу входили студентки направлений подготовки 45.03.01 «Филология (Зарубежная филология. Английский язык)», 45.03.01 «Филология (Отечественная филология. Русский язык и литература)», 45.05.01 «Перевод и переводоведение», 44.03.01 «Педагогическое образование (начальное образование)», 44.03.01 «Педагогическое образование (дошкольное образование)», 44.03.01 «Педагогическое образование (История. Обществознание)». В контрольную группу были включены студентки направлений подготовки 45.03.01 «Филология (Зарубежная филология. Французский и английский язык)», 45.03.01 «Филология (Зарубежная филология. Немецкий и английский язык)», 45.03.02 «Лингвистика», 44.03.01 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (Физика. Математика)», 44.03.01 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (Математика. Информатика)», 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», 39.03.03 «Организация работы с молодежью».

Фактически в эксперименте приняло участие три потока студентов ЭГ И КГ набора 2016/17 уч. г., 2017/18 уч. г. и 2018/19 уч. г. В среднем количество студентов ЭГ и КГ колебалось от 120 до 140 чел. в каждой группе.

Приведенная выше методика формирования готовности к материнству была применена среди студенток ЭГ. Студентки КГ обучались в вузе и осуществляли образовательную

деятельность по традиционной методике. С каждым из потоков мы работали на протяжении трех лет, что позволяло постепенно органично вплетать в содержание профессиональной подготовки и внеучебной деятельности студенток различные аспекты работы по формированию у них готовности к материнству. В первый год работы был задействован преимущественно потенциал дисциплин гуманитарного и социально-экономического циклов, а также внеаудиторной работы творческого характера. На втором году обучения делался упор на потенциал психолого-педагогических дисциплин, реализовывалась дополнительная образовательная программа «Материнство как предназначение», расширился спектр внеучебных мероприятий. На третьем году обучения мы использовали возможности профильных дисциплин, продолжали просветительскую деятельность среди студенток, проводили тренинги, дискуссии, круглые столы, творческие мероприятия.

В начале и конце каждого из этапов эксперимента нами проводилась диагностика уровня сформированности готовности студенток к материнству по каждому из компонентов. Для этого мы использовали адаптированную методику О.В. Алифиренко, диагностический опросник «Мотивация к успеху» Т. Элерса, методику «Мои будущие родительские роли» Е.Н. Васильевой, А.В. Орлова, методику PARI Е.С. Шеффер и Р.К. Белла, адаптированную Т.В. Нещерет, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, анкеты, беседы, интервью, анализ продуктов учебной и внеучебной деятельности (контрольные работы, тестовые задания, ответы на семинарских и практических занятиях, рефераты, выполнение практических и индивидуальных проектных заданий, эссе, презентаций и др.).

Поскольку результаты формирования готовности к материнству на каждом из этапов формирующего эксперимента в КГ и ЭГ были достаточно схожими, то в табл. на с. 168 мы отразили средние показатели динамики формирования у студенток исследуемого феномена. Данные, отраженные в таблице, наглядно демонстрируют положительную динамику формирования у студенток экспериментальной группы готовности к материнству. Определенные сдвиги можно наблюдать и среди студенток контрольной группы, но они не столь существенны.

Методы математической статистики подтвердили значимость положительных отличий

Средние показатели уровня сформированности готовности студенток ЭГ и КГ к материнству

| Уровень формирования | Констатирующий этап эксперимента, ср. показатели | | | | Формирующий этап эксперимента, ср. показатели | | | |
|----------------------------------|--|-------|--------------------------|-------|---|-------|--------------------------|-------|
| | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
| | чел. | % | чел. | % | чел. | % | чел. | % |
| Низкий | 25 | 19,38 | 25 | 18,93 | 23 | 17,83 | 14 | 10,61 |
| Средний | 67 | 51,94 | 68 | 51,52 | 65 | 50,39 | 50 | 37,88 |
| Достаточный | 33 | 25,58 | 34 | 25,76 | 32 | 24,8 | 49 | 37,12 |
| Высокий | 4 | 3,1 | 5 | 3,79 | 9 | 6,98 | 19 | 14,39 |
| <i>Всего</i> (ср. показатели) | <i>129</i> | | <i>132</i> | | <i>129</i> | | <i>132</i> | |

уровня сформированной готовности к материнству у студенток экспериментальной группы по сравнению со студентками контрольной группы, где отсутствовало такое отличие в распределениях, что свидетельствует об эффективности сделанных нами педагогических воздействий.

Таким образом, определенные в нормативных документах цели и задачи национального развития государства, данные о снижении рождаемости и увеличении показателей социального сиротства, выбор женщин в пользу профессионально-общественной самореализации свидетельствуют о недостаточной эффективности решения проблемы формирования готовности к материнству в психологической и медико-социальной плоскостях, а также необходимости ее перевода в круг актуальных педагогических проблем. Решение данной проблемы мы связываем с воспитывающим обучением на всех уровнях системы образования, делая акцент на возможности формирования у молодых женщин готовности к материнству в процессе обучения в вузе. Нами представлен многолетний опыт работы по формированию у студенток готовности к материнству с использованием возможностей учебного и внеучебного процессов, что позволило выработать некоторые универсальные подходы, которые можно использовать при определенной адаптации для формирования готовности к материнству у студенток разных направлений подготовки.

Список литературы

1. Васильева Е.Н., Щербаков А.В. Изменение уровня психологической готовности молодежи

к родительству средствами тренинговой программы «Эффективное родительство» [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2013. № 11-3. С. 584–589. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33169> (дата обращения: 13.10.2021).

2. Григорьян И.Г. Особенности психологической готовности студенток к материнству: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2012.

3. Зинченко В.О., Ткачева Ю.Г. Роль воспитывающего обучения в формировании у студенток вуза готовности к материнству // Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (21–22 апр. 2021 г., г. Челябинск): сб. ст. Челябинск, 2021. С. 193–198.

4. Минздрав сообщил о сокращении числа аборт в России почти на треть [Электронный ресурс] // Ведомости. 2020. 27 окт. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/news/2020/10/27/844763-o-sokra-schenii-chisla-abortov> (дата обращения: 13.10.2021)

5. Лагун А.В., Размазина М.А. Проблемы современной молодежи: взгляд изнутри [Электронный ресурс] // Credo New. 2020. № 4. URL: http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/k4-2020/42850-problemy-sovremennoy-molodezhi-vzglyad-iznutri.html (дата обращения: 13.03.2021).

6. Лысенко О.Ф., Сафонова М.В. Показатели психологической готовности к материнству и психолого-педагогические мероприятия по ее формированию // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2021. № 2(56). С. 123–133.

7. Никулина А.Д. Культурное наследие как составляющая духовно-нравственной основы современной семьи // Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования: сб. науч. тр. 3-й Междунар. заоч. науч.-практ. конф. / Д.В. Ал-

фимов, М.Г. Коляда, Т.А. Андреева [и др.]. Makeevka, 2018. С. 27–30.

8. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]: указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474. URL: <https://rg.ru/2020/07/22/ukaz-dok.html> (дата обращения: 13.10.2021).

9. Подготовка студенческой молодежи к семейной жизни и осознанному родительству: учеб.-метод. материалы / авт.-сост. И.А. Комарова и [др.]. Могилев, 2012.

10. Рудова Н.Е. Система воспитания ценностного отношения к материнству: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009.

11. Ткачева Ю.Г. Методологические основы формирования готовности к материнству у студентов вузов // Уч. зап. Орл. гос. ун-та. 2021. № 1(90). С. 274–277.

12. Ткачева Ю.Г. Формирование у студентов вуза готовности к материнству: критериально-диагностическая база исследования // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. 2021. Т. 16. № 2. С. 121–128.

13. Численность и состав населения [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики: официальный сайт. 2021. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения 13.10.2021).

* * *

1. Vasil'eva E.N., Shcherbakov A.V. Izmenenie urovnya psihologicheskoy gotovnosti molodezhi k roditel'stvu sredstvami treningovoy programmy «Effektivnoe roditel'stvo» [Elektronnyj resurs] // Fundamental'nye issledovaniya. 2013. № 11-3. S. 584–589. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33169> (data obrashcheniya: 13.10.2021).

2. Grigor'yan I.G. Osobennosti psihologicheskoy gotovnosti studentok k materinstvu: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Samara, 2012.

3. Zinchenko V.O., Tkacheva Yu.G. Rol' vospityvayushchego obucheniya v formirovani u studentok vuza gotovnosti k materinstvu // Nacional'naya bezopasnost' i molodezhnaya politika: kibersocializatsiya i transformatsiya cennostey v VUCA-mire: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (21–22 apr. 2021 g., g. Chelyabinsk): sb. st. Chelyabinsk, 2021. S. 193–198.

4. Minzdrav soobshchil o sokrashchenii chisla abortov v Rossii pochti na tret' [Elektronnyj resurs] // Vedomosti. 2020. 27 okt. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/news/2020/10/27/844763-o-sokraschenii-chisla-abortov> (data obrashcheniya: 13.10.2021)

5. Lagun A.V., Razmazina M.A. Problemy sovremennoj molodezhi: vzglyad iznutri [Elektronnyj resurs] // Credo New. 2020. № 4. URL: http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/k4-2020/42850-problemy-sovremennoy-molodezhi-vzglyad-iznutri.html (data obrashcheniya: 13.03.2021).

6. Lysenko O.F., Safonova M.V. Pokazateli psihologicheskoy gotovnosti k materinstvu i psihologopedagogicheskie meropriyatiya po ee formirovaniyu // Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta im. V.P. Astaf'eva. 2021. № 2(56). S. 123–133.

7. Nikulina A.D. Kul'turnoe nasledie kak sostavlyayushchaya duhovno-nravstvennoj osnovy sovremennoj sem'i // Gumanitarnye aspekty vysshego professional'nogo obrazovaniya: sb. nauch. tr. 3-j Mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. / D.V. Alfimov, M.G. Kolyada, T.A. Andreeva [i dr.]. Makeevka, 2018. S. 27–30.

8. O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda [Elektronnyj resurs]: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21 iyulya 2020 g. № 474. URL: <https://rg.ru/2020/07/22/ukaz-dok.html> (data obrashcheniya: 13.10.2021).

9. Podgotovka studencheskoj molodezhi k semejnoy zhizni i osoznanomu roditel'stvu: ucheb.-metod. materialy / avt.-sost. I.A. Komarova i [dr.]. Mогилев, 2012.

10. Rudova N.E. Sistema vospitaniya cennostnogo otnosheniya k materinstvu: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2009.

11. Tkacheva Yu.G. Metodologicheskie osnovy formirovaniya gotovnosti k materinstvu u studentok vuzov // Uch. zap. Orл. gos. un-ta. 2021. № 1(90). S. 274–277.

12. Tkacheva Yu.G. Formirovanie u studentov vuza gotovnosti k materinstvu: kriterial'no-diagnosticheskaya baza issledovaniya // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. 2021. Т. 16. № 2. S. 121–128.

13. Chislennost' i sostav naseleniya [Elektronnyj resurs] // Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki: oficial'nyj sajt. 2021. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (data obrashcheniya: 13.10.2021).

The experience of the work of developing the students' readiness to motherhood in university

The article deals with the actualization of the issue of developing the students' readiness to motherhood in university. There is substantiated the potential, there are characterized the mechanisms and tools of solving the problem in the system of higher education with the use of the potential of the learning and nonlearning processes.

Key words: *motherhood, readiness to motherhood, educational training, educational process of university, special course, education.*

(Статья поступила в редакцию 18.10.2021)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Е.И. ЗИНОВЬЕВА
(Санкт-Петербург)

**РУССКИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ,
ОБОЗНАЧАЮЩИЕ СВОЙСТВА
ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА,
В ЛИНГВОКУЛЬТУРО-
ГРАФИЧЕСКОМ ОПИСАНИИ**

Рассматривается лингвокультурологическое представление русских прилагательных – номинантов свойств личности. На базе предварительно проведенного лингвокультурологического анализа корпуса прилагательных русского языка, называющих черты характера, поведения и интеллектуальных способностей человека, предлагаются структура и модель словарной статьи, приводятся образцы статей учебного словаря лингвокультурологического типа.

Ключевые слова: *лингвокультурологическое описание, прилагательные, свойства личности, словарная статья, стереотипное представление.*

Прилагательные, характеризующие человека, неоднократно становились объектом анализа в современной лингвистической литературе. Так, в XXI в. исследовались словарные объединения и отдельные лексемы, описывающие характер человека [22; 23; 25; 27; 28], интеллект [2; 21], поведение [1; 26], эмоциональную сферу (в частности, исследовались прилагательные эмоциональной оценки [18; 19]).

Из существующего в философских и психологических концепциях многообразия подходов к пониманию личности в рамках данного исследования принимается взгляд на зависимость понимания личности от образа человека, явно или скрыто существующего в культуре на определенном этапе развития. Личность рассматривается в рамках системно-деятельностного подхода как относительно-

но устойчивая совокупность психических свойств, результат включения индивида в пространство межличностных связей [4]. Сочетание «свойства личности» используется нами как родовый термин, охватывающий черты характера, интеллектуальную характеристику, особенности темперамента человека, черты поведения.

С точки зрения нашего исследования наиболее интересным в лингвокультуре является образ человека «для себя» (автостереотип), который, по мнению К.С. Гаджиева, представляет собой понимание народом самого себя как бы изнутри [8, с. 6]. Цель данной статьи заключается в определении способа эффективного лексикографического описания стереотипного представления, выражаемого русскими прилагательными – номинантами свойств личности, формирующими «образ для себя», в словаре лингвокультурологического типа.

Для детального анализа нами были отобраны 33 прилагательных. Критериями отбора единиц стали их известность современным носителям языка (это определялось путем анкетирования, в котором приняли участие 127 респондентов разных возрастных групп [17, с. 161–162]; наличие контекстов функционирования прилагательных в материалах Национального корпуса русского языка и в интернет-источниках. Преимущество отдавалось также единицам, входящим в состав синонимического ряда (пары) или антонимической пары, что свидетельствует, на наш взгляд, об особой важности номинируемого свойства для носителей языка. Кроме того, была принята во внимание предлагаемая в психологической научной литературе пятифакторная модель личности, в основе которой лежит гипотеза о том, что наиболее важные индивидуальные различия в человеческих взаимодействиях закодированы в виде отдельных слов в естественном языке [24, с. 13]. В статье Я.Ю. Воронковой, О.М. Радюк и И.В. Басинской «“Большая пятерка”, или Пятифакторная модель личности» [7, с. 41–44] приводится характеристика каждого фактора модели личности с входящими в него конкретными чертами. Рассмотрим выделенные авторами факторы и классифици-

руем в соответствии с ними прилагательные из нашего материала.

1. Вовлеченность во внешний мир, или экстраверсия. Шкала экстраверсии содержит следующие грани: «дружелюбие», «общительность», «заявление о себе». К данному фактору относятся такие прилагательные из нашего материала, как *болтливый, успешный*, а также *вежливый, учтивый, галантный, любезный, обходительный, предупредительный*.

2. Фактор «привязанность» («сотрудничество»). Этот фактор показывает, насколько гармонично человек существует в социуме, противопоставляет просоциальную и коллективную ориентацию эгоцентризму. В соответствии с данным фактором человек характеризуется прилагательными *уступчивый, скромный, корректный, деликатный, самодостаточный, ушлый, дошлый*.

3. Фактор «контролирование» («саморегуляция», «самоконтроль»). Данный фактор показывает, насколько добросовестно человек выполняет свои обязанности, его целеустремленность, организованность, мотивированность. Сюда можно отнести прилагательные *слабый, правильный, опытный, многоопытный, натворель, матерый*.

4. «Негативная эмоциональность», или «нейротизм». Это тенденция испытывать негативные эмоции. Данный фактор дает представление о том, насколько человек эмоционально стабилен или нестабилен. В соответствии с этим фактором человек характеризуется как *застенчивый, нерешительный, несмелый, робкий*, а также *злой, прожженный*.

5. Фактор «открытость новому опыту». Этот фактор показывает, насколько человек заинтересован в расширении собственных горизонтов, узнавании нового, знакомстве с новыми людьми, посещении новых мест. К данному фактору считаем возможным отнести прилагательные *консервативный, умный, хитрый, лукавый, мечтательный, хваткий*.

Как можно заметить из классификации, единицы исследуемого материала практически равномерно распределяются по пяти факторам модели личности. Отметим, что прилагательные, входящие в один синонимический ряд, могут быть отнесены к разным факторам модели личности, что обусловлено дифференциальными семантиками синонимичных единиц, частотным акцентированием в речи той или иной семы, выражаемой пейоративной или мелиоративной оценкой.

Методами, используемыми в данном исследовании, являются метод интроспекции, методы компонентного и дистрибутивного анализа, лингвокультурологический метод, сопоставительный, метод лексикографического описания.

Базой для лексикографического описания послужили результаты предварительно проведенного лингвокультурологического анализа. Прилагательные были исследованы как на материале только русского языка с применением метода интроспекции [5; 9; 10; 13 и др.], так и на иноязычном фоне [3; 15; 16 и др.]. Были проанализированы не только отдельные лексемы, но и синонимические ряды прилагательных [11; 14 и др.]. Методика анализа включала несколько последовательных этапов (о параметрах описания прилагательных – номинаций свойств личности подробно см.: [5; 12]).

1. Исследование семантики прилагательного. Анализировались данные современных толковых словарей русского языка. Особое внимание уделялось также рефлексивным высказываниям интернет-пользователей.

2. Анализ сочетаемости. Сочетаемость прилагательного уточняет и раскрывает его семантику. Анализ сочетаемости, контекстов употребления позволяет также уточнить степень проявления выражаемого прилагательным качества. Так, очень важна сочетаемость прилагательного с наречиями степени (*вполне, достаточно, слишком, чрезвычайно, до тошноты* и др.), показывающая границы негласных норм в русском языковом сознании свойства личности.

3. Определение выражаемой оценки. Оценка редко бывает однозначно мелиоративной, как, например, у прилагательного *душевный*, или пейоративной, как у прилагательного *злой*. Чаще она амбивалентна. Аксиологическая характеристика некоторых прилагательных, например прилагательного *злой*, проявляется не в сочетаемости с оценочными словами, как у других обозначений свойств личности, а через стереотипные образы, устойчивые сравнения и широкий контекст. Оценочность прилагательных может со временем меняться.

4. Грамматическая характеристика. Учитывается наличие краткой формы прилагательного, форм сравнительной и превосходной степени.

5. Стилистическая характеристика. Этот параметр характеристики прилагательных различается в словарях и в языковом сознании информантов – носителей современного русско-

го языка. Например, часто единицу, которую словари относят к разговорному или просторечному стилю, анкетуемые классифицируют как нейтральную. Об изменении стилистической отнесенности свидетельствуют и контексты употребления прилагательных в корпусе. Так, прилагательное *самодостаточный* постепенно меняет отмечаемую словарями книжную принадлежность на нейтральную.

6. Прагматическая характеристика. Например, застенчивым может быть человек любой профессии и рода занятий. Однако есть и некоторые ограничения: *Застенчивый бизнесмен так же невозможен, как слепой шофер* (Чулаки М. Примус). Ср. ироничное: *Завхоз 2-го дома Старсобеса был застенчивый ворюга* (Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев).

7. Для верификации проведенного по лексикографическим и текстовым источникам анализа проводилось анкетирование информантов-носителей языка по специально разработанным анкетам, включающим несколько блоков вопросов. Например, от респондентов требовалось привести ассоциации к слову-стимулу – наименованию свойства личности; подобрать близкие по значению слова; написать, с какими профессиями может сочетаться прилагательное; указать оценку свойства личности; составить словосочетания с указанным прилагательным; выполнить когнитивный тест, написав толкование того или иного свойства личности (с вариантами, включающими просьбу закончить предложение, например: *Он ушлый, потому что...; Он не хитрый, а именно ушлый, потому что...*) и др.

Сопоставление с другими языками позволяет ярче выделить лингвокультурную специфику исследуемых русских лексем, выражаемого ими стереотипного представления. Так, если понятийная основа лексического значения прилагательного *консервативный* в русском и шведском языках совпадает, то оценка этого свойства личности в двух культурах расходится. Русское стереотипное представление предполагает положительное отношение к «консервативному» как человеку с твердыми моральными принципами, приверженцу традиционных ценностей и отрицательное отношение к таковому как закостенелому в своих устаревших взглядах на мир. В шведском языковом сознании консервативность в политике, традиционные взгляды на семью, религию имеют негативную оценку.

Общими чертами в стереотипном представлении об успешном человеке в русской и

китайской лингвокультурах следует признать реализованность человека в профессии, материальную обеспеченность и благополучие в личной жизни. Однако если образ успешного мужчины сформирован в сознании носителей китайского языка, то образ успешной женщины находится в процессе формирования, в связи с чем при характеристике успешной женщины появляются как положительные черты, присущие деловому человеку (бизнес-леди), хорошей жене, матери, дочери, гостеприимной хозяйке, так и резко отрицательные черты, указывающие на внешнюю непривлекательность женщины и ее плохой характер.

Ушлый в русском языковом сознании – это ‘имеющий житейский опыт, ловкий, смекалистый, хитрый, способный на обман, не упускающий возможности извлечь выгоду для себя человек’. Оценка этой черты характера носителями русского языка амбивалентна: в том случае, если акцент делается на наличии житейского опыта, смекалке, то оценка нейтральна или даже положительна (к человеку, наделенному такой чертой, прибегают за помощью, спрашивают совета), если же на первый план выходят другие семы этого существительного, то оценка отрицательна. Носители русского языка чаще наделяют этим свойством представителей таких профессий, как журналист, юрист, бухгалтер, хозяйственник и некоторых других [6, с. 47]. Переводческим аналогом прилагательного *ушлый* во французском языке может служить *débrouillard* (прилагательное и существительное), которое на русский язык переводится как *дошлый, изворотливый, ловкач, разбитной, расторопный, смекалистый, сообразительный, хлюст, шустрый*. Слово используется в разговорной речи, употребляется в ситуациях, когда речь идет о находчивом, инициативном, умном человеке, умеющем находить выход из сложных или щекотливых положений. Один из респондентов – носителей французского языка – отметил, что обозначенное прилагательным свойство признается одним из прирожденных качеств французов. Оценка черты характера, обозначенной этим словом, безусловно, положительна во французском языке. В немецком языке литературный эквивалент русского прилагательного отсутствует, только в Баварии употребляется очень грубое, обценное прилагательное *hinterfotzig*, естественно, дающее отрицательную оценку данной черты характера. В китайском языке наличествуют два переводческих аналога русского прилагательного, одно в буквальном переводе означает «способный, уме-

лый, дельный», а второе – «ловкий, смекалистый, сметливый». Оба аналога положительно оценочны, обычно используются для похвалы человека, употребляются и в книжном языке, и в разговорной речи. На сербский язык русское прилагательное *ушлый* в зависимости от контекста можно перевести словами *вешт*, *спретан*, *препреден*. *Вешт* – опытный, искусный, умелый, ловкий человек вообще, а также охотник, спортсмен, предприниматель. Слово оценочно нейтрально. *Спретан* – ловкий, умелый (например, мастер, хозяйка, биатлонист). Слово дает нейтральную и положительно оценочную характеристику. *Препреден* – по значению наиболее близко к *ушлый* (букв. «перепряденный, выпряденный»), в переносном значении ‘хитрый, ловкий, проворный, изворотливый’ – отрицательная оценка человека [6, с. 45–46].

При лексикографическом описании прилагательных в словаре лингвокультурологического типа должны учитываться такие факторы, как антропоцентрический подход, достаточность информации (при сжатой форме ее представления), преодоление противопоставления энциклопедического и лингвистического эпосов лексикографирования, положение о том, что в качестве основного критерия лексикографической минимизации необходимой экстралингвистической информации должен выступать языковой материал (что находит отражение в соотносении зон толкования значения и стереотипной характеристики и зоны иллюстративного материала, а также достаточном объеме иллюстративных употреблений для подтверждения выделяемых характеристик), принцип эффективности описания, прагматическая ориентация (учет как русскоязычного, так и иностранного адресата), принцип простоты описания.

Обязательными являются такие зоны словарной статьи, как заголовочное слово с грамматической (указанием частеречной принадлежности и краткой формы прилагательного при условии ее употребительности) и стилистической характеристиками; зона толкования значения (Т); зона сочетаемости (С); зона описания стереотипного представления о человеке, номинируемом данным прилагательным (СП); зона оценочности (О); зона иллюстративных контекстов. Факультативной зоной словарной статьи может служить зона переводческих аналогов в другом (или родном для иностранных учащихся) языке (А).

По итогам анализа всех 33 прилагательных содержание словарной статьи можно уточнить

и дополнить. Так, в случае невозможности образования краткой формы прилагательного это отмечается запретительной пометой при заголовочном слове – «Не употр.». После зоны заголовочной единицы с грамматическими сведениями может располагаться зона историко-этимологического комментария (И-Э). Данная зона является факультативной. Для более полного описания стереотипного представления о свойстве личности целесообразно, на наш взгляд, расширить зоны словарной статьи за счет включения ряда дополнительных параметров. Это в большей степени касается прилагательных, описывающих поведение человека. В таких случаях при определении значения прилагательного эффективнее использовать ситуативный тип толкования, описанный И.В. Левенталь [20]. Данный способ семантизации заключается в представлении лексического значения посредством описания ситуаций употребления прилагательного. В зону типовой сочетаемости, включающую словосочетания с существительными – наименованиями лиц, являющимися носителями описываемого свойства, следует ввести ограничительные пометы. Малоупотребительные сочетания должны быть отмечены пометой «редко» в скобках, которая сигнализирует о том, что данное свойство носители языка не считают характерным для данного субъекта. Например: *вежливый человек, мужчина, ребенок (редко)*; *вежливая женщина, девушка*. Кроме того, необходимо указать сочетаемость описываемого прилагательного с наречиями меры и степени, чтобы можно было определить ту границу, за которой проявление данного свойства личности воспринимается носителями языка как нарушающее негласную «норму».

Зону оценочности следует дополнить пометой «обычно», указывающей на преобладающую в большинстве ситуаций оценку прилагательного.

Представляется целесообразным введение дополнительной зоны словарной статьи, содержащей однокоренные с описываемым прилагательным слова (помета «Д.» – дериваты), набираемые светлым курсивом.

Приведем примеры словарных статей для прилагательных, представляющих определенную сложность для лексикографического описания: *самодостаточный* и *ушлый*. Семантика прилагательного *самодостаточный* отличается, по данным проведенного анализа, некоторой широкозначностью, еще не до конца оформилась в современном речевом употреблении, не устоялась в русском языковом созна-

нии. Прилагательное *ушлый* амбивалентно по своей аксиологической характеристике, имеет ограничения грамматических параметров и сочетаемости.

При лингвокультурологическом описании инвариант структуры словарной статьи сохраняется, но некоторые зоны могут допускать вариативность.

САМОДОСТАТОЧНЫЙ, *прил., самодостаточен, нейтр.*

Т: Обладающий большой степенью внутренней независимости, не нуждающийся в чьей-л. помощи, поддержке.

С: Самодостаточный человек, мужчина, самодостаточная женщина.

(Редко): самодостаточный ребенок.

Вполне, достаточно самодостаточный.

СП: Сильная, независимая от мнения окружающих личность; человек, находящийся в гармонии с самим собой, уверенный в своих действиях и поступках, способный решать свои проблемы самостоятельно, финансово независимый, востребованный в обществе.

О: Обычно положительная. Отрицательное отношение к самодостаточным людям проявляется в большей степени у женщин и мужчин в возрасте старше 40 лет, которые считают их самоуверенными, самовлюбленными, одинокими людьми, не стремящимися к построению отношений с противоположным полом, а заботящимися только о себе и своем профессиональном росте. В большей степени это относится к лицам женского пола.

📖 Это крупный бизнесмен, **самодостаточный** человек, личность, я бы сказал, – добавил Денис Аминева [Константин Гетманский, Роман Кириллов. Пьяные бортпроводники избил трезвого пассажира // Известия, 2004.07.19]; Если вы **самодостаточный** человек и честно делаете свое дело, то обязательно достигнете гармонии, а это основная составляющая счастья [Владелец «Хортицы» рассказал журналистам, как заработал свой первый миллион // Новый регион 2, 2006.04.13]; Алла – очень уверенная в себе женщина, **самодостаточная** [Мария Ремизова. Филипп Киркоров: «Я предал свою любовь. Не смог удержать Аллу!» // Комсомольская правда, 2009.03.14]; Вполне земной, **самодостаточный** и независимый человек, – утверждает Витас [Ярослав Щедров. Витас смеется над пародиями на себя и скрывает от продюсера свою фамилию // Комсомольская правда, 2001.07.26]; – Хорошее вы слово сказали – “**самодостаточный**”, русский человек всегда отличался этим качеством, хорошо бы к нему вновь вернуться [Лебедина Любовь. Скоро стану полковником ФСБ // Труд-7, 2007.05.31]; Елена Чайковская, знаменитый тренер по фигурному катанию: – Я бы хотела сказать Бушу, что ему надо понять: русские – сильные и **самодостаточные** люди – относиться к нам надо со-

ответственно! [Что бы вы сказали Бушу? // Комсомольская правда, 2002.05.23]; Я **самодостаточная** женщина: зарабатываю неплохо и сама содержу себя в достатке [Мария Ремизова. Анна Семенович: Муж должен зарабатывать больше, чем я! // Комсомольская правда, 2013.02.28]; Эндрю **вполне самодостаточный** человек, у меня нет необходимости удерживать его от чего бы то ни было [Музыкантский Игорь. Королева-девушка снова беременна // Труд-7, 2007.11.16]; К тому же я человек **достаточно самодостаточный** и никогда не испытываю ни к кому ни зависти, ни злости [Юлия Галактионова. Идеальный вариант (2003) // «Ландшафтный дизайн», 2003.01.15]; Вы заметили: как никогда прежде, женщина деловая, **самодостаточная** становится похожей на некое бесполое существо [Инна Руденко. Женщина не должна стесняться, если она просто жена // Комсомольская правда, 2004.05.13].

Д.: Самодостаточность.

УШЛЫЙ, *прил., кр. форма не употр., разг.*

И-Э: Этимологически причастие от глагола *уйти* – ‘ушедший, сбежавший’. Исторически: ‘сбежавший от своего хозяина холоп, работник’. Вероятно, для такого поступка нужны были определенные черты характера – ловкость, жизненный опыт, смекалка, отсюда и перенос значения на формирующееся прилагательное.

Т.: Имеющий житейский опыт, ловкий, смекалостный, хитрый, способный на обман, не упускающий возможность извлечь выгоду для себя человек.

Ситуации употребления:

1. Как самохарактеристика людей, обладающих житейским опытом. Обычно иронично.

Но мы – ребята **ушлые**: дали проводнику бутылку водки, чтобы он открыл купе для инвалидов (Ш. Тарпищев. Самый долгий матч, 1999).

2. Об обладающем смекалкой человеке.

Московский государственный остался коркой, и даже не коркой, потому что высшее не было законченным, а Ломоносовым во дворе, автоматом, использующимся **ушлыми** студентами бесплатно (К. Сурикова. Аутсайдерский романчик, 2003).

3. О хитром, склонном к обману, старающемся получить свою выгоду человеке.

Без **ушлого** посредника обычному индустриальному трудно сообразить, как сдать государственному учреждению ветхую банкноту (М. Москвина. Небесные тихоходы: путешествие в Индию, 2003).

4. О пронырливом, ловком, умеющем использовать ситуацию в свою пользу человеке.

Именно они создали основу сегодняшнего благосостояния Березовских и Ко, тех, кого называют звучным словом «олигархи», а на самом деле – это просто **ушлые** ребята, воспользовавшиеся моментом (А. Собчак. Дюжина ножей в спину, 1999).

С.: Ушлый мужик, ушлая девица, баба, бабенка.

(Редко): ушлый мужчина, девушка, женщина.

Ушлый корреспондент, газетчик, телевизионщик, продюсер, хозяйственник, снабженец, водила, продавец, чиновник, бухгалтер, юрист, проводник. Ушлый шантажист, прохвост, наркоделец.

Весьма, слишком ушлый.

СП: Если при восприятии человека, характеризуемого данным прилагательным, на первый план выходят склонность к обману, поиск личной выгоды, то прилагательное неодобрительно характеризует такого человека. Если акцентируются наличие житейского опыта, смекалки, то к такому человеку обращаются за помощью, просят у него совета.

О: Обычно отрицательная.

📖 *Шестнадцать скоро исполнится, – ответила ушлая девица* (Д. Донцова, Доллары царя Гороха, 2004). *Ушлая была бабенка Софья в молодые годы* (Р. Полищук. Чужие праздники // «Вестник США», 2003.10.01). – *Андрей Ильич, все деньги ушли, – сказал ему Игорь, двадцатипятилетний программист, один из самых перспективных работников «Города» и в то же время весьма ушлый парень, обладающий талантом договариваться с мелкими чиновниками и мелкими начальниками* (А. Белозеров. Чайка, 2001). *Слишком ушлый он, слишком расчетливый* (В. Громов. Компромат для олигарха, 2000). *Пока Комаров следил за Зиной, он успел составить о ней четкое представление: баба молодая, но ушлая и наглая* (П. Акимов. Плата за страх, 2000). – *Теперь, как всегда, появится какой-нибудь ушлый шантажист, папарации гребаный, не вовремя засевиши с фотоаппаратом* (Н. Леонов, А. Макеев. Эхо дефолта, 2000-2004). *Но любовник, видимо, был ушлый прохвост* (И. Ефимов. Суд да дело // «Звезда», 2001). *Выглядит так: ушлый делец хочет заработать дважды, и сам же заявляет автомобиль в угон* (С. Егоров. Тематические страницы: Серенький козлик отпущения // «Автопилот», 2002.09.15). *Ушлый малый, любое преступление раскроет* (Ю. Азаров. Подозреваемый, 2002). *Для начала я к тебе прикреплю Прокофьева, нового, но ушлого солдатика, он тебя и умоет, и накормит* (В. Астафьев. Жесткие романы // «Знамя», 2001). *Покумекай с ребятами, с Алексеем посоветуйся, он парень ушлый* (П. Галицкий. Опасная коллекция, 2000).

Д.: ушлость

Таким образом, при лексикографическом описании русских прилагательных, обозначающих свойства личности, в словаре лингвокультурологического типа необходимо придерживаться инвариантной структуры словарной статьи, включающей в качестве ядерной части описание стереотипного представления о той или иной черте характера, поведения и т. п., существующей в русском языковом сознании. Остальные зоны словарной статьи на-

правлены на детализацию данного представления через демонстрацию типичной сочетаемости с существительными, называющими носителя описываемого прилагательным свойства, указание на невозможность определенных сочетаний, через характеристику оценочности прилагательного, часто амбивалентной, и объяснение подобной неоднозначности. При представлении прилагательных, семантика которых проявляется главным образом при описании поведения, следует признать эффективным ситуативный тип толкования значения.

Список литературы

1. Авазбакиева Ф.Р. Семантический и аксиологический аспекты прилагательных, положительно характеризующих человека по уровню воспитанности // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2(33). С. 240–243.
2. Акопян К.В. Вербализация ментальности посредством семантического значения прилагательных русского языка // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2011. № 4. С. 84–89.
3. Алёшин А.С., Зиновьева Е.И. Стереотипное представление о консервативном человеке в русской и шведской лингвокультурах // IV Фирсовские чтения. Язык в современных дискурсивных практиках: материалы докладов и сообщений Междунар. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 83–89.
4. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/psychologie_dict (дата обращения: 23.09.2021).
5. Буданова Т.А., Зиновьева Е.И. Русский национальный характер в лингвистическом аспекте: теоретические основы изучения и языковая практика // Мир русского слова. 2010. № 1. С. 26–29.
6. Буданова Т.А., Зиновьева Е.И. Ушлый в русской языковой картине мира // Мир русского слова. 2008. № 4. С. 43–49.
7. Воронкова Я.Ю., Радюк О.М., Басинская И.В. «Большая пятерка», или Пятифакторная модель личности // Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе: сб. науч. тр. / под ред. Е.Н. Ткач. Хабаровск, 2017. С. 39–45.
8. Гаджиев К.С. Национальная идентичность: концептуальный аспект // Вопр. философии. 2011. № 10. С. 3–16.
9. Зиновьева Е.И. Болтливый в русской лингвокультуре // Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego. 2013. № 1(4). С. 81–94.
10. Зиновьева Е.И. Злой: штрихи к лингвокультурологическому портрету прилагательного // Русский язык как иностранный: теория, исследования, практика. СПб., 2010. Вып. XI. С. 61–66.
11. Зиновьева Е.И. Нерешительный, несмелый, робкий: функционально-семантический анализ синонимов // Языковые категории и единицы: синтаг-

- матический аспект / отв. ред. М.В. Пименова. Владимир, 2009. С. 112–116.
12. Зиновьева Е.И. Русская национальная идентичность в лингвокультурологическом фокусе (на материале прилагательных, номинирующих черты личности человека) // Профессорский журнал. Сер.: Русский язык и литература: изучение и преподавание. 2020. № 1(1). С. 23–26.
13. Зиновьева Е.И. Стереотипное представление о порядочном человеке в русском языковом сознании // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2014. № 7. С. 290–302.
14. Зиновьева Е.И., Волода Ю.В. Синонимический ряд русских прилагательных с доминантой «вежливый»: функциональный когнитивно-дискурсивный подход // Когнитивные исследования языка. 2020. № 3(42). С. 620–624.
15. Зиновьева Е.И., Дракулич-Прийма Д. Лукавый и лукав в русской и сербской языковых картинах мира // Вестн. Том. гос. ун-та. 2019. № 438. С. 30–39.
16. Зиновьева Е.И., Дракулич-Прийма Д. Хитрый и хитар в языковом сознании носителей родственных языков (на материале русского и сербского языков) // Вестн. Том. гос. ун-та. 2017. № 423. С. 25–33.
17. Зиновьева Е.И., Кузнецов Ю.А., Хруненко А.В. Некоторые черты русского национального характера в социологическом аспекте // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности: материалы докл. и сообщ. XXIV науч.-метод. конф. СПб., 2019. С. 160–164.
18. Ковшова М.Л. Прилагательное «радостный»: значение и формы употребления // Родной язык. 2021. № 1. С. 185–198.
19. Ковшова М.Л. Семантика и прагматика прилагательного эмоциональной оценки приятный // Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония – 2. М., 2019. С. 63–81.
20. Левенталь И.В. Семантизация лексических единиц в учебных словарях для иностранцев: поиск нового подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2014. № 6(36): в 2 ч. Ч II. С. 120–125.
21. Леонтьева Т.В. Интеллект человека в русской языковой картине мира: моногр. для слушателей ин-тов и фак-в повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других проф.-пед. работников. Екатеринбург, 2008.
22. Лычкина Ю.С. Лексические единицы, обозначающие волевые черты характера в русском языке // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22: Теория перевода. 2014. № 4. С. 96–106.
23. Мордвина-Щодро О.А. Прилагательное откровенный в современном русском языке: лингвокультурологический аспект // Вестн. С.-Петерб. ун-та. 2007. Вып. 3. Ч. 1. С. 82–87.
24. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория и исследования / пер. с англ. М.С. Жамкочьян; под ред. В.С. Магуна. М., 2000.
25. Уружбекова М.М., Амирова П.Р. Лексико-семантическая группа слов со значением «Характер человека» (на материале романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир») // Мир культуры, науки, образования. 2018. № 4(71). С. 540–541.
26. Храмцова Л.Н. Семантико-прагматический потенциал лексемы позитивный в современном русском языке // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. 2015. № 2(24). С. 102–115.
27. Цуй Янь. Лексико-семантическая группа прилагательных «Качество доброты (о человеке)» в русском и китайском языках как отражение языковой картины мира // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2018. Т. 15. № 2. С. 81–87.
28. Шулякина Ю.С. Семантическое поле «Отрицательные черты характера человека» (на материале говоров Ивановской области) // Ярослав. пед. вестн. 2012. № 4. Т. I: Гуманитарные науки. С. 207–210.
- * * *
1. Avazbakieva F.R. Semanticheskiy i aksiologicheskiy aspekty prilagatel'nyh, polozhitel'no harakterizuyushchih cheloveka po urovnyu vospitannosti // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2012. № 2(33). S. 240–243.
2. Akopyan K.V. Verbalizatsiya mental'nosti posredstvom semanticheskogo znacheniya prilagatel'nyh russkogo yazyka // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Lingvistika. 2011. № 4. S. 84–89.
3. Alyoshin A.S., Zinov'eva E.I. Stereotipnoe predstavlenie o konservativnom cheloveke v russkoy i shvedskoy lingvokul'turah // IV Firsovskie chteniya. Yazyk v sovremennyh diskursivnyh praktikah: materialy dokladov i soobshchenij Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2019. S. 83–89.
4. Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: https://gufo.me/dict/psychologie_dict (data obrashcheniya: 23.09.2021).
5. Budanova T.A., Zinov'eva E.I. Russkiy nacional'nyj karakter v lingvisticheskom aspekte: teoreticheskie osnovy izucheniya i yazykovaya praktika // Mir russkogo slova. 2010. № 1. S. 26–29.
6. Budanova T.A., Zinov'eva E.I. Ushlyj v russkoy yazykovoy kartine mira // Mir russkogo slova. 2008. № 4. S. 43–49.
7. Voronkova Ya.Yu., Radyuk O.M., Basinskaya I.V. «Bol'shaya pyaterka», ili Pyatifaktornaya model' lichnosti // Smysl, funkcii i znachenie raznyh otraslej prakticheskoy psihologii v sovremennom obshchestve: sb. nauch. tr. / pod red. E.N. Tkach. Habarovsk, 2017. S. 39–45.
8. Gadzhiev K.S. Nacional'naya identichnost': konceptual'nyj aspekt // Vopr. filosofii. 2011. № 10. S. 3–16.

9. Zinov'eva E.I. Boltlivyj v russskoj lingvokul'ture // Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego. 2013. № 1(4). S. 81–94.
10. Zinov'eva E.I. Zloj: shtrihi k lingvokul'turologicheskomu portretu prilagatel'nogo // Russkij yazyk kak inostrannyj: Teoriya, issledovaniya, praktika. SPb., 2010. Vyp. XI. S. 61–66.
11. Zinov'eva E.I. Nereshitel'nyj, nesmelyj, robkij: funkcional'no-semanticheskij analiz sinonimov // Yazykovye kategorii i edinicy: sintagmaticheskij aspekt / otv. red. M.V. Pimenova. Vladimir, 2009. S. 112–116.
12. Zinov'eva E.I. Russkaya nacional'naya identichnost' v lingvokul'turograficheskom fokuse (na materiale prilagatel'nyh, nominiruyushchih cherty lichnosti cheloveka) // Professorskij zhurnal. Ser.: Russkij yazyk i literatura: izuchenie i prepodavanie. 2020. № 1(1). S. 23–26.
13. Zinov'eva E.I. Stereotipnoe predstavlenie o poryadochnom cheloveke v russskom yazykovom soznanii // Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta. 2014. № 7. S. 290–302.
14. Zinov'eva E.I., Voloda Yu.V. Sinonimicheskij ryad russkih prilagatel'nyh s dominantoj «vezhlivyy»: funkcional'nyj kognitivno-diskursivnyj podhod // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2020. № 3(42). S. 620–624.
15. Zinov'eva E.I., Drakulich-Prijma D. Lukavyj i lukav v russskoj i serbskoj yazykovykh kartinah mira // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2019. № 438. S. 30–39.
16. Zinov'eva E.I., Drakulich-Prijma D. Hitryj i hitar v yazykovom soznanii nositelej rodstvennyh yazykov (na materiale russskogo i serbskogo yazykov) // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2017. № 423. S. 25–33.
17. Zinov'eva E.I., Kuznecov Yu.A., Hrunenkova A.V. Nekotorye cherty russskogo nacional'nogo haraktera v sociologicheskom aspekte // Vospitanie yazykovogo vkusa studentov v processe prepodavaniya russskoj slovesnosti: materialy dokl. i soobshch. XXIV nauch.-metod. konf. SPb., 2019. S. 160–164.
18. Kovshova M.L. Prilagatel'noe «radostnyj»: znachenie i formy upotrebleniya // Rodnoj yazyk. 2021. № 1. S. 185–198.
19. Kovshova M.L. Semantika i pragmatika prilagatel'nogo emocional'noj ocenki priyatnyj // Emocional'naya sfera cheloveka v yazyke i kommunikacii: sinhroniya i diahroniya – 2. M., 2019. S. 63–81.
20. Levental' I.V. Semantizaciya leksicheskikh edinic v uchebnyh slovaryah dlya inostrancev: poisk novogo podhoda // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2014. № 6(36): v 2 ch. Ch. II. S. 120–125.
21. Leont'eva T.V. Intellekt cheloveka v russskoj yazykovoj kartine mira: monogr. dlya slushatelej intov i fak-v povysheniya kvalifikacii, prepodavatelej, aspirantov i drugih prof.-ped. rabotnikov. Ekaterinburg, 2008.
22. Lychkina Yu.S. Leksicheskie edinicy, obozna-chayushchie volevye cherty haraktera v russskom yazy-ke // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 22: Teoriya perevoda. 2014. № 4. S. 96–106.
23. Mordvina-Shchodro O.A. Prilagatel'noe ot-krovennyj v sovremennom russskom yazyke: lingvo-kul'turologicheskij aspekt // Vestn. S.-Peterb. un-ta. 2007. Vyp. 3. Ch. 1. S. 82–87.
24. Pervin L., Dzhon O. Psihologiya lichnosti: teoriya i issledovaniya / per. s angl. M.S. Zhamko-ch'yan; pod red. V.S. Maguna. M., 2000.
25. Uruzhbekova M.M., Amirova P.R. Leksiko-semanticheskaya gruppa slov so znacheniem «Harakter cheloveka» (na materiale romana-epopei L.N. Tols-togo «Vojna i mir») // Mir kul'tury, nauki, obrazova-niya. 2018. № 4(71). S. 540–541.
26. Hramcova L.N. Semantiko-pragmaticheskij potencial leksemy pozitivnyj v sovremennom russskom yazyke // Vestn. Novosib. gos. ped. un-ta. 2015. № 2(24). S. 102–115.
27. Cuj Yan'. Leksiko-semanticheskaya gruppa prilagatel'nyh «Kachestvo dobroty (o cheloveke)» v russskom i kitajskom yazykah kak otrazhenie yazykovoj kartiny mira // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2018. T. 15. № 2. S. 81–87.
28. Shulyakina Yu.S. Semanticheskoe pole «Otricatel'nye cherty haraktera cheloveka» (na mate-riale govorov Ivanovskoj oblasti) // Yarosl. ped. vestn. 2012. № 4. T. I: Gumanitarnye nauki. S. 207–210.



***The Russian adjectives denoting
the personal qualities of a man
in the linguocultural
and lexicographical description***

The article deals with the linguocultural and lexicographical presentation of the Russian adjectives – the nominates of the personal qualities. The author suggests the structure and the model of the dictionary entry and introduces the examples of the entries of the learner's dictionary of the linguocultural and lexicographical type based on the linguocultural and lexicographical analysis of the corpus of the adjectives of the Russian language naming the personality traits, behavior and intellectual abilities of a man.

Key words: *linguocultural and lexicographical description, adjectives, personal qualities, dictionary entry, stereotype.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2021)

И.В. ЯНОВСКАЯ, О.В. ЧИЖИКОВА
(Волгоград)

**ПЕРФОРМАТИВНОЕ СЛОВО-ДЕЛО
РУССКОЙ КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ
В ПОЭЗИИ А.С. ПУШКИНА
И АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО:
ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ**

На основе описания лингвокогнитивных механизмов художественного слова в творчестве А.С. Пушкина и Арсения Тарковского выявляется направление эволюции слова классического канона. Лингвокогнитивная специфика поэзии А.С. Пушкина предопределяется абсолютным воплощением в ней классического канона, суть которого заключается в целостности созданного им Слова. В поэзии Тарковского начинается модернистское разрушение классического канона.



Ключевые слова: классический канон, модернистское разрушение классического канона, лингвокогнитивная организация поэтического слова, логос, София, А.С. Пушкин, Арсений Тарковский.

Введение. Актуальность исследования лингвокогнитивных механизмов слова русской культурной традиции, нашедших свое высшее воплощение в творчестве А.С. Пушкина, обусловлена тем, что оно выполнено в русле одной из приоритетных лингвистических парадигм – когнитивной лингвистики, с привлечением феноменологического метода. Несомненной представляется *символическая необходимость* объекта исследования, т. е. его сопряженность с современной духовной ситуацией, предполагающей необходимость возобновления дискурса, связанного с рефлексией ценностного ранга и прогностической силы феномена русской культуры. По нашему глубокому убеждению, русский классический канон, и в частности феномен поэзии Пушкина, выступает как надежда избежать предсказанного Шпенглером (в отношении к пространству европейской культуры) процесса «ссыхания, упрощения, перехода в феллашество европейского человека, европейского, по меньшей мере читателя» [9, с. 6], что в какой-то мере относится и к духовному габитусу определенной части граждан РФ, для которой (РФ) проблема сохранения механизмов воспроизводства культуры, проблема воспитания человека, способного к плодотворному существ-

вованию в поле культуры, стоит достаточно остро. Сохранение перформативного Слова-Дела русского классического канона, с нашей точки зрения (полагаем, что это не будет преувеличением), находится в самом средоточии борьбы за «спасение самости человека от посягательств всех обрушивающихся на него сил отчуждения» [4, с. 483], борьбы за сохранение механизмов воспроизводства культуры и за полноту духовной экзистенции человека. Тексты А.С. Пушкина, являющиеся вершиной русского и – шире – славянского духовного универсума, чрезвычайно важны в контексте реализации русского сознания и самосознания [7]. Их роль будет возрастать в связи с предсказанным Ф.М. Достоевским явлением «нового человека», который, по Топорову, «появляется (если только вызов времени воспринят и формируется-осуществляется адекватный вызову ответ) в условиях, когда “секира уже при корени” и мир, жизнь – у кромки бездны» [Там же]. Достоевский, один из самых софийных русских писателей, безусловно, был пророком и тектонические сдвиги в сознании современного человека предвидел уже тогда, равно как и то, что противостояние хаосу, духовной энтропии будет вестись на последнем рубеже. Но предвидел он, как видим, и то, что явление «нового человека» будет связано с обретением смысла, противостоящего энтропии и новой целостности. Логосное Слово русского классического канона, устремленное к свету, порядку и закону (данному как благодать), «высвобождающее смысл из тьмы аморфности» [6] и причастное высшим смыслам, является залогом преодоления духовного кризиса.

Творчество Пушкина, характеризующееся художественным совершенством, глубиной нравственной проблематики, предустановленной гармонией и *святостью* поэтического слова, принадлежит к вершинным явлениям русской и мировой литературы. Однако эти свойства поэзии А.С. Пушкина, обнаруживающие себя уже в непосредственном переживании, ставят исследователя перед необходимостью проникновения в самую сердцевину софийного творчества великого поэта, а следовательно, перед необходимостью обращения к *сверхъестественно-историческому аспекту становления* [9, с. 219] пушкинского слова и кантовскому модусу «как возможно?». Ответ на этот последний и, по видимости, наивный вопрос позволяет определить природу формотворческой воли А.С. Пушкина, а следова-

тельно, осмыслить метафизические условия пушкинской гармонии и предпосылки историко-философской символики и нравственной проблематики его дискурса, сущность пушкинской индивидуальности и, возможно, приблизиться к пониманию «биогеетики авторского Я» [9, с. 24] А.С. Пушкина. Анализ смысловой организации слова в поэзии А.С. Пушкина, являющейся вершиной классического канона, позволяет приблизиться и к пониманию семиотики слова, созданного более нежели тысячелетней культурной традицией на Руси и восходящего к истокам перформативного Слова-Дела, обоснованного в «Прогласе» Константина Философа. Изучение лингвокогнитивных механизмов (открывающих в слове *сверхъестественно-исторический аспект становления*) позволяет рассмотреть поэтическое слово А.С. Пушкина (и, соответственно, перформативное Слово-Дело русской культурной традиции) как семиотический процесс, а следовательно – понять выразительные (экспрессивные) возможности слова русского классического канона.

Анализ лингвокогнитивных механизмов созданного русской культурной традицией слова ставит исследователя и перед проблемой эволюции классического канона. Поэзия Арсения Тарковского, в которой начинается модернистское разрушение классического канона, позволяет предположить направление его (классического канона) семиотической эволюции, которое предопределялось вовлечением в фокус художественного сознания «подземных», «хтонических» смыслов, являющихся отражением безликих метафизических проблем и архетипов, в конечном счете ведущих к отказу от великих культурных концептов. Дискурсы Арсения Тарковского, с присущей им экстремальной энергией развоплощения и словом, где властвует неистовая динамика центробежных, рвущихся наружу, жизнеборческих и сверхдуховных смыслов, говорит о повороте формотворческой воли, предопределившем кризис классической гармонии. Движение вглубь порождает странное, духовидческое, стремящееся к самоуничтожению, почти асемантическое искусство с особым характером референции. Отметим стихотворение «Я учился траве...» [5, с. 188], в котором возникает мотив инсайта: «И Адамову тайну я чудом открыл...». Тайновидческий (духовидческий) компонент текста реализуется в указании на «горящее слово пророка», обитающее «в каждой радуге ярко стрекочущих крыл» стрекозы [Там же]. Подобные смыслы немис-

лимы в поэтике классического канона. Нам уже приходилось писать о том, что Тарковский «умел *видеть невидимое и слышать неслышимое* (слова Игоря Золотусского о Владимире Набокове) и, подобно Набокову, модернистски разрушал классический канон, “засвечивая” смыслы, кружащие в сфере бессознательного, – смыслы, которые лишают слово софийной целостности и, в сущности, ставят его по ту сторону добра и зла. Болезненная утонченность некоторых смыслов Тарковского наводит на мысль о своеобразном *растлении* слова (следует вспомнить общеславянское значение слова *тло* – “испод, основа, то, что находится под спудом”) и не должно выводиться наружу – изображаться или подвергаться концептуализации» [10, с. 256].

Слово классического канона и слово в поэтике модернизма основываются на определенных лингвокогнитивных механизмах, которые могут быть объектом изучения. Цель статьи – описание лингвокогнитивных механизмов перформативного Слова-Дела русской культурной традиции в поэзии А.С. Пушкина в сопоставлении с лингвокогнитивной организацией слова в поэтическом дискурсе Арсения Тарковского.

Исследование позволило выдвинуть предположение о том, что лингвокогнитивная (семиотическая) специфика идиостиля А.С. Пушкина предопределяется абсолютным воплощением в нем классического канона, основывающегося на софийном, перформативном Слове-Деле, знаменующем *высвобождение смысла из тьмы аморфности* и восхождение к высшим смыслам. Работа выполнена в рамках когнитивной лингвистики. Используются феноменологический метод и метод целостного анализа лирического стихотворения. Теоретической базой исследования явились труды В.Н. Топорова, С.Ю. Степанова и других представителей когнитивной лингвистики. Практическая значимость исследования связана с возможностью разработки спецкурса, посвященного проблемам эволюции слова классического канона.

Одним из ключевых концептов, с нашей точки зрения, позволяющих понять душу классического канона и его связь с христианской традицией, а следовательно, природу поэтики и смысловое устройство, *архитектонику* слова А.С. Пушкина, является возникший в поздней античности, но вышедший далеко за ее концептуальные пределы концепт-философема Софии, естественной средой бытования которой (Софии) является логосное

слово. Созданное поэтом Слово, преисполненное смысла, который, по Топорову, есть *высшее проявление бытийственности* [6], является слепком его мироощущения, что позволяет сделать его (слово) центральной единицей лингвокогнитивного исследования. Поэтическое слово А.С. Пушкина, поражающее *благой простотой* – «Буря мглою небо кроет, / Вихри снежные крутя; / То как зверь она завоет, / То заплачет, как дитя» [2, с. 102], – ставит исследователя перед загадкой художественного сознания (*счастливого* сознания) великого поэта и – в более узком аспекте – перед тайной пушкинской софийности.

Внутренний язык форм художественного мира А.С. Пушкина, по нашему убеждению, не может быть понят посредством обращения только к феномену самодовлеющей субъективности (самости), который – в случае Пушкина – концептуально не изоморфен исследуемому предмету, а следовательно, не обладает гносеологической релевантностью в качестве инструмента анализа. Интуитивно ощущаемое единство символики Пушкина, начиная с метафоры, получившей предельную бытийственную наполненность и выразительную силу, и заканчивая «поэзией грамматики» (Роман Якобсон), предопределено тем, что в его поэзии таинственным и *абсолютным* образом воплотился классический канон. Поэтому пушкинская индивидуальность и классический канон могут быть поняты преимущественно друг через друга. Следует также заметить, что высшие, логосно-софийные смыслы русского языка в литературе классического канона также могут быть поняты посредством анализа лингвокогнитивных механизмов пушкинского слова.

Определяющим признаком классического канона является софийная целостность и неисчерпаемость смысловых потенциалов созданного им Слова. София – один из наиболее глубоких, ускользающих, магически притягательных и прекрасных концептов-лейтмотивов поздней античности, никогда не исчерпывающихся ни когнитивно, ни эмоционально. Семантический инвариант Софии на протяжении всего времени ее существования сохранился в почти неизменном виде и обнаруживает себя в его византийской формулировке. София понимается как *имманентное опосредование связи между Богом с Его неисчерпаемыми творческими энергиями и миром и человеком вих радостной причастности Божественному творчеству* [6, с. 60]. В Софии «слиты воедино Творец, творчество и тварь» [Там же]. Следует за-

метить, что София как имманентное опосредование, а следовательно, в качестве амбивалентной когнитивной структуры, в которой сохраняется-преодолевается и далеко идущая трансцендентность, генерирующая все более утонченные и стремящиеся к самоуничтожению концепты, и самодовлеющая имманентность миру, предполагающая оптически связанные (референтные, самодостаточно семантические) смыслы, тесно связана с логосом и обеспечивает целостность, одухотворенность и совершенство (святость) слова.

По слову Топорова, русская культурная традиция создала *слово необычайной бытийственной наполненности, на каждом шагу связывающее историческое со сверхисторическим* [6]. Именно с этим связано то, что «русская культура в ее вершинных проявлениях исходила из основополагающего единства Слова и “разыгрываемых” им высших смыслов, творимых художником, и из понимания Слова как духовного делания (Слово как Дело – реально, как у великих писателей, или интенционально, в виде идеальной цели, у многих других» [Там же, с. 220].

Слово-Дело культурной традиции имело предпосылки в виде лингвокогнитивных механизмов слова *народного* русского языка, однако и культурная традиция на Руси, основанная на христианском начале, в свою очередь, сформировала архитектуру русского языка (слова), внедрив в него высшие, логосно-софийные смыслы. Оба начала в Слове классического канона пребывали в единстве. «*Прямореференциальные возможности языка*» [1, с. 218], связанные с прямой номинацией и составляющие семиотическую основу языка, и высшие смыслы (концепты) художественного произведения не расходились. Слово не теряло субстанциального единства, а мир, явленный в подобном слове, был понятный всем, любовно созданный *Божий* мир. Отступление от этого принципа имело далеко идущие последствия.

Следует подчеркнуть еще одно качество Софии, оказавшее огромное воздействие на литературу классического канона, и в частности на поэтику А.С. Пушкина. С Софией связано понимание мира как радостного художества. Это понимание восходит к позднебиблейской философии Софии как художницы мира, которая, «по ее собственным словам, от века была художницею при Господе и радостию всякий день, веселясь перед лицом его все время, – “Книга притчей Соломоновых”» [6, с. 61]. Отсюда, из художественности Софии,

из закодированной в этом концепте полноты всезнания, из семиотической амбивалентности, позволяющей вновь и вновь переживать самовозобновляющийся процесс *преодоления частичности символа*, проистекает присущая переживанию Софии томительная жажда, никогда не исчерпываемая ностальгия. Отсюда проистекает опасность *софийных и специально-гностических софийных соблазнов* [6], которая оказала воздействие на поэтику модернизма.

Учение о Софии – Премудрости Божией составляло внутренний ресурс человека, чье культурное делание предопределило тысячелетнюю духовную традицию на Руси, *«собиравшую, как в магическом кристалле, все наиболее творческое в духовной сфере»* [Там же], христианина Византийской империи, философа, поэта, стилиста, стоявшего у истоков славянской книжной поэзии, Константина Философа. Характеризуя ту плотную духовную традицию с «очень четко ориентированным вектором – от ветхозаветного истока к новозаветным и святоотеческим текстам» [Там же, с. 61], внутри которой находился Константин, исследователь отмечает основные черты софийного круга идей. Прежде всего, в Софии-Премудрости усматривалось этой традицией творческое, зиждительное начало, которое «бросало свой отблеск на весь мир, делая и его софийным, – и в его возникновении, которое должно пониматься как сотворение мира, и в его развертывающемся бытии (вечность творения при временности его бытия)» [Там же, с. 61]. Второе – предполагалась тесная связь Софии и Слова, которые играли особую роль в посредничестве между миром и Богом, в памяти мира и человека об их сотворенности Богом и своем подобии Ему [Там же, с. 61].

Если обратиться к идеям «Прогласа», то софийное слово «выполняет три духовных задания – питает человеческие души, укрепляет сердце и ум, готовит к познанию Бога». «Без слова (“своего”), согласно Константину Философу, – греховная тьма, тление плоти, опадание души» [Там же, с. 53].

Таким образом, вектор культурной традиции, легшей в основу канона русской классической литературы, был определен Константином Философом, и он означал движение к логосным смыслам, к *высвобождению смысла из тьмы аморфности* (об этом и о связи тьмы с гугнанием, косноязычной речью, говорит В. Топоров [6]. Логос, структура, обеспечивающая априорную целостность мира и его космическую устроенность, Божественный закон,

представляется основным феноменом, имеющим отношение к культурной традиции. Логосность предопределяет целомудрие, не допускающее выражения подспудных, *хтонических*, связанных с самодовлеющей чувственностью (с ощущениями) смыслов, здоровье слова классического канона, идеальную равновесность центробежных и центростремительных смыслов, гармонию *внешнего и внутреннего*, что делает слово русской культурной традиции не только «коммуникативным знаком понимания» [9], но и локусом, генерирующим новые смыслы, – словом, удерживающим бытийственную полноту и субстанциальное единство, а следовательно, и глубину мысли и нравственно-человеческое начало любви и сострадания. Слово А.С. Пушкина обладает названными качествами в их вершинном выражении. Поэтический мир А.С. Пушкина предполагает почти богоподобное творчество: «И создал Бог мир, и увидел, что это было хорошо»: это хорошо устроенное, любовным взором увиденное *отрадное пространство*, примером которого могут быть строки из «Евгения Онегина», описывающие наступление зимы: «Опрятней модного паркета / Блистает речка, льдом одета. / Мальчишек радостный народ / Коньками звучно режет лед; / На красных лапках гусь тяжелый, / Задумав плыть по лону вод, / Ступает бережно на лед, / Скользит и падает; веселый / Мелькает, вьется первый снег, / Звездами падая на брег» [2, с. 371].

Не вовлекающаяся в сферу художественной интенциональности семиотическая амбивалентность, что возможно только при идеальной равновесности разнонаправленных начал («золотом сечении»), делает слово А.С. Пушкина ненасильственным, простым, понятным и универсальным, но при этом и высшим воплощением гения русского языка. Поэзия Пушкина не вызывает ощущения семиотической избыточности (интенсивности) символики. В ней нет экстремальной и самодовлеющей субъективности и взвинченной экспрессии текстов модернистской парадигмы, где почти единственной подлинной реальностью оказывается экзистенция самого поэта, становящегося духовидцем и гностиком. В текстах Пушкина нет художественности, которая была бы основана на феномене *становящейся* формы (*венецианском почерке зримого мазка*, если вспомнить шпенглеровское замечание о живописи Возрождения [9, с. 219]) и требовала бы от реципиента интенсивного и почти экстремального переживания этой формы.

Дискурс Пушкина, несомненно, укоренен в таинственном пространстве, о котором мы знаем только то, что «противопоставление объективного и субъективного в нем преодолено, снято» (В. Топоров). Однако реализация этого дискурса совершается в семиотическом пространстве гармонии объективного и субъективного. Смысловая двойственность, столь характерная для слова в поэтике модернизма, в пушкинском художественном сознании не актуализируется и, соответственно, не является формообразующим фактором. На первый план выступает софийная идея единства, создающая впечатление абсолютной гармонии и безмятежности, спокойствия унисона.

Неактуализированность *сверхъестественно-исторического* аспекта становления в смысловой структуре слова как одна из фундаментальных особенностей *внутреннего языка форм* поэтического мира Пушкина делает пушкинские тексты легкими, самоочевидными, *воздушными*, не требующими от реципиента мучительной интроспекции при извлечении смысла. Слово Пушкина кажется завершенным, почти статичным, но при этом полным жизни и красоты.

Повторим: классическая литература, и более всего А.С. Пушкин, не знала софийных и специально-гностических софийных соблазнов. Продолжая традиции христианской культуры, она не вторгалась в сферу мощных и безликих метафизических смыслов, оставаясь в пространстве глубочайших нравственных, общечеловеческих проблем – сострадания, совести, жертвенности, правды, предательства и веры, добра и зла. Слово русской классической традиции предопределено влиянием творчески усвоенного христианства (вспомним «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона с присущей ему почти невероятной глубиной интерпретации концептов христианства и ликующей радостью обретения веры).

Утверждение христианства на Руси было событием великого исторического масштаба [6, с. 220]. Как указывает философ и лингвист, христианское влияние на язык не сводится к появлению в нем определенных пластов христианской лексики. Оно гораздо глубже. И если для славян христианизация явилась «прорывом огромного значения в новое пространство и – на глубинном уровне – открытием пути к Богу и жизни с Ним и в Нем, к преображению всей жизни, которым в конечном счете охватывались все сферы – быт, хозяйственно-экономическая, социально-пра-

вовая, религиозно-нравственная» [6, с. 429], то для славянских языков, и в особенности для языка русских людей, христианизация языка обернулась внедрением в него новых духовных импульсов, актуализацией его творческих потенций [Там же]. С приходом христианства вновь обретенная духовность наполнила новым смыслом языческий концепт *святого* слова.

А.С. Пушкину удалось углубить христианское начало в духовности и творческой мощи языка. В произведениях классического канона и, в частности, в творчестве А.С. Пушкина представлено и эталонное воплощение ключевых культурных концептов русского мира. Синтез классического канона и традиций устного народного творчества и христианское начало предопределяет и вершинные образцы русской литературы XX в. (А.Т. Твардовский, В.Г. Распутин, Ф.А. Абрамов, В.П. Астафьев).

Исследование позволило прийти к выводу, что *невидимое* и *неслышимое* никогда не становилось последней целью художественной экспрессии в русской классической литературе. А.С. Пушкин, обладая глубочайшими истинами, не был мистиком, даже в самых таинственных произведениях, каковыми являются «Бесы», «Заклинание», «Пророк», «Памятник». Однако уже в поэзии Арсения Тарковского совершается тот – возможно, не вполне осознаваемый поэтом и – в случае Тарковского – предопределяемый специально-гностическими софийными соблазнами поворот формотворческой воли, который можно определить как движение по направлению к отказу от логосного начала. В фокус художественной интенции исподволь начинает вовлекаться *сверхъестественно-исторический аспект становления*, что приводит к преобразованию формы: теперь это *метафизическая, становящаяся* форма, то самое *житое* пространство, о котором пишут теоретики феноменологии. Меняется и восприятие текста. В нем открывается *сверхъестественно-исторический аспект становления*: преодолевается *частичность ставшего, наличного, экстенсивного и эксплицитного* в символе (тексте), фиксируемого и понятийно-дискурсивным познанием, и частичность самого символа или текста и совершается «выход не в экстенсивное во вне, а в интенсивную внутреннюю глубину» [Там же, с. 79]. Подобное восприятие *имманентно реальности* (в нем объект предстает как непосредственная данность, в гностическом переживании глубинно-онтологического всеединства реальности, через посред-

ство наиболее глубоких, метафизических категорий) и рефлексивно, поскольку является не только познанием, но и самопознанием. Оно соотносено с метафизической ипостасью Софии-Премудрости, которая «в качестве осуществляющейся потенции абсолютного всеединства обеспечивает максимальный уровень самопознания в мире» [6, с. 79]. Возврат к перформативному Слову-Делу русской классической традиции связан с преодолением как далеко идущей, уводящей от мира трансцендентности, так и имманентного миру самодовлеющего семантического начала. Он (возврат) означает поворот к софийности слова классического канона, логосному, разумному началу и семиотической равновесности этого слова. Что бы ни думали сами писатели о характере движущей силы их поэтики, но это возврат и к христианской традиции *святого* слова, слова «Прогласа» Константина Философа. Логосность предопределяет целомудрие, не допускающее выражения подспудных, *хтонических* смыслов, и здоровье слова классического канона, идеальную гармонию *внешнего и внутреннего*, что делает слово русской культурной традиции не только «коммуникативным знаком понимания» [9], но и локусом, генерирующим новые смыслы, – Словом, удерживающим бытийственную полноту и субстанциальное единство, а следовательно, и глубину мысли, и нравственно-человеческое начало любви и сострадания.

Говоря о перспективах исследования, заметим, что анализ лингвокогнитивных механизмов перформативного Слова-Дела классического канона может послужить точкой отсчета при описании процессов, предопределяющих семиотическую эволюцию слова в русской литературе от XIX в. до нашего времени.

Список литературы

1. Кузнецов В.Ю. Философия языка и непрямая референция // Язык и культура. Факты и ценности: сб. ст. / отв. ред. Е.С. Кубрякова, Т.Е. Янко. М., 2001. С. 217–225.
2. Пушкин А. С. Стихотворения. Поэмы. «Евгений Онегин». Драматические произведения. Проза / вступ. ст. Д.С. Лихачева. М., 2008.
3. Руденко Д.И. «Новый русский реализм»: в берегах и вне берегов постмодернизма // Язык и культура. Факты и ценности: сб. ст. / отв. ред. Е.С. Кубрякова, Т.Е. Янко. М., 2001. С. 235–246.
4. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.
5. Тарковский А.А. Стихотворения. Поэмы. М., 2017.

6. Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Первый век христианства на Руси: в 2 т. М., 1995. Т. 1.

7. Чижикова О.В., Яновская И.В. О семиотике идиостиля Бориса Пастернака [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-19544> (дата обращения: 07.06.2015).

8. Чижикова О.В., Яновская И.В. Мотив перформативного слова в поэзии Арсения Тарковского // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12(78). Ч. 3. С. 72–76.

9. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории: Гештальт и действительность. М., 2006.

10. Яновская И.В., Чижикова О.В., Золотых Н.В. Лингвокогнитивные механизмы индивидуально-авторского начала в поэтическом дискурсе // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. Т. 18. № 3. С. 251–261. DOI: doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.3.21.

* * *

1. Kuznecov V.Yu. Filosofiya yazyka i nepryamaya referenciya // Yazyk i kul'tura. Fakty i cennosti: sb. st. / отв. red. E.S. Kubryakova, T.E. Yanko. M., 2001. S. 217–225.

2. Pushkin A. S. Stihotvoreniya. Poemy. «Evgenij Onegin». Dramaticheskie proizvedeniya. Proza / vstup. st. D.S. Lihacheva. M., 2008.

3. Rudenko D.I. «Novyj russkij realizm»: v beregah i vne beregov postmodernizma // Yazyk i kul'tura. Fakty i cennosti: sb. st. / отв. red. E.S. Kubryakova, T.E. Yanko. M., 2001. S. 235–246.

4. Stepanov Yu.S. Konstanty: slovar' russkoj kul'tury. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2004.

5. Tarkovskij A.A. Stihotvoreniya. Poemy. M., 2017.

6. Toporov V.N. Svyatost' i svyatye v russkoj duhovnoj kul'ture. Pervyj vek hristianstva na Rusi: v 2 t. M., 1995. T. 1.

7. Chizhikova O.V., Yanovskaya I.V. O semiotike idiiostilya Borisa Pasternaka [Elektronnyj resur] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-19544> (data obrashcheniya: 07.06.2015).

8. Chizhikova O.V., Yanovskaya I.V. Motiv performativnogo slova v poezii Arseniya Tarkovskogo // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 12(78). Ch. 3. S. 72–76.

9. Shpengler O. Zakat Evropy. Oчерki morfologii mirovoj istorii: Geshtal't i dejstvitel'nost'. M., 2006.

10. Yanovskaya I.V., Chizhikova O.V., Zolotykh N.V. Lingvokognitivnye mekhanizmy individual'no-avtorskogo nachala v poeticheskom diskurse // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. T. 18. № 3. S. 251–261. DOI: doi.org/10.15688/jvolsu2.2019.3.21.

Performative Word-deed of the Russian cultural tradition in the poetry of A.S. Pushkin and Arseny Tarkovsky: linguistic and cognitive aspect

The author deals with the directions of the evolution of the word of the classical canon based on the description of the linguistic and cognitive mechanisms of the artistic word in the creative work of A.S. Pushkin and Arseny Tarkovsky. The linguistic and cognitive specific features of the poetry of A.S. Pushkin are predetermined by an absolute personification of the classical canon in it, its essence consists in the integrity of the Word created by it. The modern destruction of the classical canon begins in the poetry of Arseny Tarkovsky.

Key words: *classical canon, modern destruction of classical canon, linguistic and cognitive organization of a poetic word, logos, Sofiya, A.S. Pushkin, Arseny Tarkovsky.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2021)

ЧЖАО СЫМИНЬ
(Санкт-Петербург)

**КОНЦЕПТ «ХИТРОСТЬ»
В РУССКОМ ПРОВЕРБИАЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ:
ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ**

Рассматривается концепт «хитрость» на материале русских пословиц. В ходе исследования анализируются способы номинации концепта, выявляются его когнитивные признаки и полевая структура в русском провербиальном пространстве. Делаются выводы о характеристиках и оценках хитрости, хитрого поведения и хитреца в русских пословицах, о взаимоотношении концепта «хитрость» с другими концептами в концептосфере.

Ключевые слова: *концепт, хитрость, пословица, полевая структура, провербиальное пространство, лингвокогнитивный аспект.*

Термин «концепт» в качестве одного из ключевых понятий когнитивной лингвистики рассматривается российскими учеными в основном в рамках двух подходов: лингво-

культурного и лингвокогнитивного. Лингвокультурный подход определяет концепт как базовую единицу культуры, обладающую разным, понятийным и ценностным компонентами, с преобладанием последнего [2, с. 13]. С позиций лингвокогнитивного подхода к изучению концепта была разработана его полевая модель, представленная в терминах ядра и периферии [5, с. 10].

Вслед за З.Д. Поповой и И.А. Стерниным в данной статье мы рассматриваем концепт как единицу мышления, как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [Там же, с. 24].

Целью данной работы является изучение концепта «хитрость» и его полевой структуры в провербиальном пространстве. Русские пословицы являются сложным логическим, семиотическим целым, обладающим лексико-семантическими и структурными закономерностями [6, с. 5]. Под провербиальным пространством понимается многомерное пространство словичных единиц, для каждой точки которого определена ее «окрестность» – множество точек, «окружающих» данную и «близких» к ней [3, с. 108–109]. Несмотря на то, что исследуемые нами пословицы возникли в отдаленные от нас хронологические периоды, в них сохранились константы системы ценностей русского народа, не изменяющиеся с течением времени и актуализирующиеся в мышлении и коммуникации человека по сей день. Изучение пословиц как средства доступа к содержанию концептов позволяет выявить когнитивную информацию об отражаемом предмете или явлении, об отношении языкового сознания к данному явлению или предмету.

В толковом словаре определение лексемы «хитрость» приводится отсылочно к однокоренному прилагательному «хитрый». По определению Н.Ю. Шведовой, слово «хитрый» обозначает: 1) 'изворотливый, скрывающий свои искренние намерения, идущий обманными путями'; 2) 'лукавый, обнаруживающий

какой-н. скрытый умысел, намерение»; 3) 'изобретательный, искусный в чем-н.'; 4) 'замысловатый, мудреный' [7, с. 1063]. Основываясь на дефинициях словаря, можно сделать вывод о том, что *хитрость*, *хитрый* в языке оцениваются и отрицательно (значение 1), и нейтрально (значения 2, 4), и положительно (значение 3). «Хитрость» рассматривается нами как микроконцепт в составе макроконцепта «лукавство», поэтому интерес для нашего исследования представляют первые три значения слова.

Основные этапы лингвокогнитивного исследования пословичного концепта могут быть в обобщенном виде представлены следующим образом: 1) построение пословичного поля концепта, т. е. перечисление как можно большего числа пословиц, содержащих ключевое слово-репрезентант концепта, его синонимы или характеризующих концепт описательно; 2) анализ и описание семантики входящих в пословичное поле концепта единиц; 3) когнитивная интерпретация результатов описания семантики пословиц с целью выявления когнитивных признаков концепта; 4) описание полевой структуры исследуемого концепта.

Используя прием сплошной выборки материала, мы отобрали 153 единицы, вербализующих концепт «хитрость» из раздела «Прямота – Лукавство» сборника В.И. Даля «Пословицы русского народа» [1] и «Большого словаря русских пословиц» [4]. Данные лексикографические произведения были выбраны в качестве источников материала, поскольку в них используются различные способы представления паремий, что способствует максимально полной выборке интересующих нас единиц: в словаре В.И. Даля пословицы описываются по тематическому принципу, а в «Большом словаре русских пословиц» они располагаются по знаменательному «стержневому» слову, центрирующему в себе основной смысл паремии. Кроме того, «Большой словарь русских пословиц» включает материал ранее изданных словарей и сборников пословиц, фиксируемые в нем единицы имеют точную паспортизацию источника.

Из отобранных пословиц одни единицы содержат само слово-репрезентант концепта «хитрость», его однокоренные слова или синонимы однокоренных слов, например: *У хитрости тараканы ножки; Хитрый! Ворота открыты, а он в подворотню лезет; Как ни хитри, а правды не перехитришь; С хитрецом водиться – в оба глаза глядеть; На вид простак, а в душе хитряк; В лукавом правды не сыщешь; Тот к добру не управит, кто в делах*

лукавит. Эти способы относятся к числу прямой номинации концепта. В других пословицах фигурирует слово, которое может вызвать ассоциацию с интересующим нас концептом, например: 1) воплощение и символ хитрости: *Лисица от дождя и под бороной ухоронится; Сам, кажись, и прост – да увяз хвост*; 2) проявление или способ реализации хитрости: *Не гонкой волка бьют – уловкой; Вилял-вилял да на вилы попал; Идет рыба на блевку (корм), идет на блесну (на оловянную рыбку)*. Третьи пословичные единицы описательно характеризуют хитрое поведение или хитреца, например: *Около болотца, да в задние воротца; Он из воды сух выйдет; Клевать-то клюет, да на удочку нейдет*.

В ходе анализа исследуемых нами единиц нас интересовали также концепты, имеющие системные связи с концептом «хитрость». Как отмечают ученые, концепты, образующие концептосферу, по отдельным своим признакам вступают в системные отношения сходства, различия и иерархии с другими концептами [5, с. 26]. Нами были выявлены следующие концепты, часто фигурирующие одновременно с рассматриваемым концептом в провербиальном пространстве:

1) концепт «ум»: *Хитрость не дурость, второй ум в голове; Хитрость и смекалка – родные сестры; Не бойся хитрого умного, бойся хитрого дурака* и др.;

2) концепт «простота»: *Что хитро, то и просто: девятью десять девяносто; На иную хитрость станет и простоты; На вид простак, а в душе хитряк* и др.;

3) концепт «сила»: *Хитростью силу борют; Где силой не возьмешь, там хитрость на подмогу* и др.;

4) концепты «лиса» и «хвост (лисий)»: *Старую лису хитростям не учить; Весь бы прост, да привязан хвост (лисий); Старая лиса рыльцем роет, а хвостом след замает* и др.;

5) концепты «война» и «враг»: *Хитрость на войне нужна вдвойне; Хитрость и сметка бьют врага метко* и др.

Когнитивная интерпретация пословичных единиц путем ранжирования всех когнитивных признаков концепта «хитрость» по частотности позволила получить следующие результаты.

1. Хитрость не всегда приводит к желаемому результату (18 единиц): *Как ни хитри, а правды не перехитришь; Можно перехитрить одного, но нельзя перехитрить всех; На одной хитрости как на одной ноге, далеко*

не уйдешь; Тот к добру не управит, кто в делах лукавит и др.

2. Хитрец пытается всем угодить, чтобы получить больше выгоды (16 единиц): *Одному богу молится, а другому кланяется; На одних подметках семи царям служил; Умей угодить на удобного и на неудобного; И нам тепло, и вам сытно, и ему улежно* и др. Внутри выделяется подгруппа пословиц, которые свидетельствуют, что это стремление не всегда осуществимо: *Двум господинам один раб не услужит; На двоих господ не долго наслажишься (не угодишь)* и др.

3. Хитрое поведение позволяет добиться своего (желаемого) (14 единиц): *Около болотца, да в задние воротца; Лисица от дождя и под бороной ухоронится; Старая лиса рыльцем роет, а хвостом след замечает; В одно ухо влезет, в другое вылезет* и др.

4. Нужно быть осторожным и бдительным с хитрецом, не надо ему верить (13 единиц): *Трудно лисе лапку положить, а то и вся взберется; С хитрецом водиться – в оба глаза глядеть; Говоря с хитрецом, взвешивай ответ свой; Не верь малому да лукавому* и др. Из них 3 единицы иронические: *Заговелась лиса: загоняй гусей; Постится щука, а пискарь не дремлет; Уснула щука, да зубы не спят*.

5. Хитрость помогает победить на войне (12 единиц): *Будь хитер – направляй врага по ложному следу; Схитришь – врага победишь; Смекнешь да схитришь – врага победишь; Умей своей хитростью из врага душу вытрясти* и др.

6. Хитрец изобретателен (11 единиц): *Когда ищешь лису впереди, то она назади; Не укусил, так подуськал (натравил); На семи сидел, а десять вывел; На грош пятаков ищет* и др.

7. Хитрость можно победить хитростью (7 единиц): *Лисица хитра, да шкуру ее купцам продают; И хитрую лису можно изловить; Хитрость хитростью побеждают; Хитра, мудра казанская, а хитрей ее астраханская* и др.

8. Хитрое поведение позволяет остаться безнаказанным (не иметь неприятных последствий) (6 единиц): *Хватил коречком (ковшом), да ушел бочком; Он из воды сух выйдет; Он, как кошка, на все ноги падает; И рыбы наловит, и ног не замочит* и др.

9. Хитреца трудно обмануть (5 единиц): *Черт Ваньку не обманет; Ванька про него молитву знает; Клевать-то клюет, да на удочку нейдет; Хитрого да лукавого на кривой не объедешь* и др.

10. Хитрец умеет скрывать свою хитрость (5 единиц): *Тот не хитер, кого хитрым считают; На вид простак, а в душе хитряк; Каждая хитрость прикрыта глупостью* и др.

11. За хитрыми ловушками таится опасность (5 единиц): *В осмеры гости зовут, а все на правез; Идет рыба на блевку (корм), идет на блесну (на оловянную рыбку); Звал волк коз на пир, да за гостинцами не идут* и др.

12. Хитрость – признак ума (5 единиц): *Хитрость и смекалка – родные сестры; Хитрость – второй ум; Хитрость не дурость, второй ум в голове* и др.

13. Хитрость может представляться таковой только для того, кто действует каким-либо соответствующим его представлению о хитрости образом (иронические пословицы) (4 единицы): *Хитрый! Ворота открыты, а он в подворотню лезет; Хитрый: есть ворота, а он забор ломает; Хитро сколотил ведро: клепки под лавку, а обручи в печь – и не будет течь; Гость коли рано подымается, то ночевать хочет*.

14. Хитрить надо в меру (3 единицы): *Перехитришь, так подметки не подкинешь; Всю хитрость не изучишь, а себя измучишь; Лучше недохитрить, чем перехитрить*.

15. Хитрец умеет подстраиваться, идти на компромисс (3 единицы): *В траве идет – с травой вровень; в лесу – с лесом; Где в волчьей нагольной (шубе), где в лисьей под плисом; Помоги, боже, кому бог поможет (а кому поможет, за того и мы)*.

16. Время и опыт научат хитрости (2 единицы): *Старую лису хитростям не учить; Жизнь научит хитрить*.

17. Все игроки – хитрецы (2 единицы): *В игре не без хитрости; Игрок кум вору*.

18. Женщина хитра (2 единицы): *Золотка хитра на уловки; Лукавой бабы и в ступе не утолчешь*.

19. Бедный вынужден быть хитрее богатого (2 единицы): *Голь хитра, голь мудрена, голь на выдумки горазда; Голь на выдумки хитра*.

20. С хитрецом трудно справиться (2 единицы): *Вертляв: в него и в ступе пестом не угодишь; Вьюн: вокруг вьется, а в руки не дается*.

21. Хитрецы осторожны (2 единицы): *У Лисы Патрикеевны ушки на макушке; Лиса своего хвоста не замазает*.

22. Хитрец всегда найдет нужный ему способ добиться своего (2 единицы): *Хитрый всегда лазейку найдет; Прямуку одна дорога, поползнию десять*.

23. Хитрый умный оценивается положительно, в отличие от хитрого дурака (2 единицы): *Не бойся хитрого умного, бойся хитрого дурака; От хитреца да глупца добра не жди.*

24. Противопоставление хитрости и премудрости (1 единица): *Премудрость одна, а хитростей много.*

25. Хитрость и простота взаимосвязаны (1 единица): *Что хитро, то и просто: девятью десять девяносто.*

26. На хитрость отвечают хитростью (1 единица): *Коли ты спроста, и я спроста; коли ты с хитрости, и я с хитрости.*

27. Хитрость и простота противоположны (1 единица): *Тут пито, едено по простоте, без хитрости.*

28. Хитрость имеет границы (1 единица): *Хитрее теленка не будешь: языком под себя не достанешь.*

29. Хитрец превзойдет в хитрости прямого и простого (1 единица): *Горбун прямика перехитрит.*

30. Трудно быть злому, но действующему прямо, вместе с хитрым (1 единица): *Не сподручно волку с лисой промышлять.*

31. Хитрец тоже может допустить ошибку по неосторожности (1 единица): *И хитрая птица через свой клюв в силоч попадет.*

32. Хитрец использует труд других людей (1 единица): *Хитрый Митрий: нашими боками пашет, на своих отдыхает.*

33. Хитрец может действовать во имя спасения близких (хитрость может быть направлена во благо) (1 единица): *И гусь от гнезда отводит, собаку отманивает (дикий).*

Из выявленных когнитивных признаков (КП) одни признаки характеризуют концепт «хитрость» или человека – носителя данного качества «хитрец» (например: *хитрость не всегда приводит к желаемому результату, хитрец всегда найдет нужный ему способ добиться своего*), а другие дают рекомендации (например: *нужно быть осторожным и бдительным с хитрецом, не надо ему верить, хитрить надо в меру*).

Полевая структура концепта «хитрость» может быть представлена в следующем виде.

Ядро (2 КП):

Хитрость не всегда приводит к желаемому результату (11,8% всех пословиц); *хитрец пытается всем угодить, чтобы получить больше выгоды (но это стремление не всегда осуществимо)* (10,5%).

Ближняя периферия (4 КП):

Хитрое поведение позволяет добиться своего (9,2%); *нужно быть осторожным и*

бдительным с хитрецом, не надо ему верить (8,5%); *хитрость помогает победить на войне* (7,8%); *хитрец изобретателен* (7,2%).

Дальняя периферия (7 КП):

Хитрость можно победить хитростью (4,6%); *хитрое поведение позволяет остаться безнаказанным* (3,9%); *хитреца трудно обмануть* (3,3%); *хитрец умеет скрывать свою хитрость* (3,3%); *за хитрыми ловушками таится опасность* (3,3%); *хитрость – признак ума* (3,3%); *хитрость может представляться таковой только для того, кто действует каким-либо соответствующим его представлению о хитрости образом (иронические)* (2,6%).

Крайняя периферия (20 КП):

Хитрить надо в меру (2,0%); *хитрец умеет подстраиваться, идти на компромисс* (2,0%); *время и опыт научат хитрости* (1,3%); *все игроки – хитрецы* (1,3%); *женищина хитра* (1,3%); *бедный вынужденно хитрее богатого* (1,3%); *с хитрецом трудно справиться* (1,3%); *хитрецы осторожны* (1,3%); *хитрец всегда найдет нужный ему способ добиться своего* (1,3%); *хитрый умный оценивается положительно, в отличие от хитрого дурака* (1,3%); *противопоставление хитрости и премудрости* (0,7%); *хитрость и простота взаимосвязаны* (0,7%); *на хитрость отвечают хитростью* (0,7%); *хитрость и простота противоположны* (0,7%); *хитрость имеет границы* (0,7%); *хитрец превзойдет в хитрости прямого и простого* (0,7%); *трудно быть злому, но действующему прямо, вместе с хитрым* (0,7%); *хитрец тоже может допустить ошибку по неосторожности* (0,7%); *хитрец использует труд других людей* (0,7%); *хитрый может действовать во имя спасения близких (хитрость может быть направлена во благо)* (0,7%).

Итак, в результате когнитивного анализа материала можно сделать следующие выводы.

Положительная оценка в структуре концепта «хитрость» характерна для 11,8% когнитивных признаков (например: *хитрость помогает победить на войне*), ироническая оценка – для 4,6%, отрицательная оценка – для 28,2%, среди последних в одних признаках внимание обращается на вред, наносимый хитрым поведением другим людям (например: *хитрец использует труд других людей*), а другие признаки акцентируют возможность получения хитрецом нежелательного для него результата (например: *хитрость не всегда приводит к желаемому результату*), что говорит

о том, что концепт «хитрость» в пословицах оценивается по моральному и прагматическому критериям. Неоценочные признаки составляют всего 21,3% от общего числа признаков. А для уточнения оценки остальных 34,8% признаков необходимо учитывать ситуацию употребления конкретных пословичных единиц, иначе говоря, в данном случае оценка зависит от того, с какой целью (доброй или дурной) используется хитрость.

В ядре концепта доминируют прагматические признаки, при этом подавляющее большинство непрагматических и описательных признаков относятся к крайней периферии концепта, что свидетельствует о том, что основное внимание в пословицах уделяется прагматической стороне концепта «хитрость», а именно результатам и выгоде, которые может принести хитрость. Периферийная часть пословичного концепта позволяет сделать вывод о том, что в роли «хитреца» могут выступать игроки, женщины, а также жители определенных городов – казанцы и астраханцы.

В проverbsиальном пространстве концепт «хитрость» взаимосвязан с такими концептами, как «война», «враг», «ум», «простота», «лиса», «хвост (лисий)» и «сила». Концепты «лиса» и «хвост (лисий)» выступают как символ хитрости и инструмент, помогающий замечать следы хитрости; хитрость считается необходимой на войне для борьбы с врагом. Наряду с этим концепт «хитрость» нередко сравнивается с концептами «ум», «простота» и «сила»: во-первых, хитрость эффективнее силы, во-вторых, амбивалентно описываются отношения между «хитростью» и «простотой» (с одной стороны, хитрость и простота противоположны, с другой – хитрость считается простотой); в-третьих, простота эффективнее хитрости; в-четвертых, хитрость в одних единицах рассматривается как признак ума, а в других единицах описывается хитрый глупец, что свидетельствует о том, что хитрость не всегда сочетается с умом.

Перспектива исследования видится в рассмотрении всех системных связей пословичного концепта «хитрость» в концептуальном поле, организуемом оппозицией «Лукавство – Прямота».

Список литературы

1. Даль В.И. Пословицы русского народа. М., 2000.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: моногр. Волгоград, 2002.

3. Левин Ю.И. Провербиальное пространство // Паремнологические исследования: сб. ст. / сост. и ред. Г.Л. Пермяков. М., 1984. С. 109–126.

4. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. М., 2010.

5. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М., 2007.

6. Селиверстова Е.И. Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость. СПб., 2009.

7. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М., 2008.

* * *

1. Dal' V.I. Posloviцы russkogo naroda. M., 2000.

2. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs: monogr. Volgograd, 2002.

3. Levin Yu.I. Proverbial'noe prostranstvo // Paremiologicheskie issledovaniya: sb. st. / sost. i red. G.L. Permyakov. M., 1984. S. 109–126.

4. Mokienko V.M., Nikitina T.G., Nikolaeva E.K. Bol'shoj slovar' russkih poslovic. M., 2010.

5. Popova Z.D., Sternin I.A. Kognitivnaya lingvistika. M., 2007.

6. Seliverstova E.I. Prostranstvo russkoj posloviцы: postoyanstvo i izmenchivost'. SPb., 2009.

7. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka s vklucheniem svedenij o proiskhozhdenii slov / отв. ред. N.Yu. Shvedova. M., 2008.

The concept “cunning” in the Russian proverbial environment: the linguistic and cognitive aspect

The article deals with the concept “cunning” on the basis of the Russian proverbs. There are analyzed the ways of the nomination of the concept during the study, there are revealed the cognitive traits and field structure in the Russian proverbial environment. The author concludes about the characteristics and values of the cunning, the sly behavior and the sly person in the Russian proverbs and the interrelation of the concept “cunning” with the other concepts in the sphere of concepts.

Key words: *concept, cunning, proverb, field structure, proverbial environment, linguistic and cognitive aspect.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2021)

М.Г. ЮРЧЕНКО

(Бишкек, Киргизская Республика)

**СПОСОБЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ
УЧИТЕЛЬСТВА В ПОВЕСТИ**

Ч.Т. АЙТМАТОВА

«ПЕРВЫЙ УЧИТЕЛЬ»

Рассматриваются способы концептуализации учительства на материале повести Ч.Т. Айтматова «Первый учитель». Используются несколько методов лингвистического анализа: описательный, концептуальный и интерпретативный. Концептуализация учительства репрезентируется в повести как эксплицитно, так и имплицитно на основе выделенных концептов педагогического дискурса: «учитель», «ученик», «школа», «учение», «знание», «учеба», «ученый».



Ключевые слова: *индивидуально-авторская картина мира, ключевой концепт педагогического дискурса, концептуализация учительства, лингвокультурология.*

Цель статьи – рассмотреть способы концептуализации *учительства* на материале повести Ч.Т. Айтматова «Первый учитель». Научная новизна заключается в первом опыте представления способов концептуализации *учительства*. Под концептуализацией подразумевается процесс познавательной деятельности человека, в ходе которого происходит осмысление всей поступающей к нему информации, что в конечном итоге приводит к образованию концептов.

Концепт «учитель» является ключевым для педагогического дискурса и русской, и киргизской культуры. В.А. Маслова определяет ключевой концепт культуры как «ядерную единицу картины мира, обладающую экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для общества в целом» [8, с. 51]. Авторские тексты позволяют выявить наиболее яркие концептуальные признаки. Используя знания национальной культуры в целом, авторы привносят в нее свое осмысление. В киргизской лингвокультуре зафиксировано уважительное отношение к учителю (*экинчи эне – мугалим – «учитель – вторая мать»; мугалим чырпыктан чынар өстүрөт мугалим – «учитель вырастит из черенка огромное дерево»*); к знаниям, учению (*окуу – билим азыгы, билим – ырыс – «уче-*

ние – источник знания, знание – счастье»). Ценностные установки писателя прослеживаются в его ориентации на определенные стороны характеристик мира. Учитель в творчестве Ч.Т. Айтматова выступает образцом образованности и лучших человеческих качеств. «Приоритеты в выборе тех или иных признаков концепта позволяют делать вывод об особенностях индивидуально-авторской картины мира» [11, с. 683]. Как пишет М.В. Пименова, «авторские картины мира объединяет с языковой картиной мира то, что писатели – носители языка – используют общепринятый языковой фонд, вводя в него свои собственные окказиональные метафоры» [Там же]. На выбор тех или иных средств выражения влияет не только жанр и тематика произведения, но и характер, видение автора. Извлечение материала из авторской концептуальной картины мира позволяет увидеть особенности индивидуально-авторского мировидения. В случае данного исследования – повести Ч.Т. Айтматова «Первый учитель», где тема *учительства* представлена наиболее ярко в содержательном и коннотативном значении.

Индивидуально-авторская картина мира Ч.Т. Айтматова – предмет интереса многих исследователей, среди которых А.Ф. Кофман [7], З.К. Дербишева [2], Ж. Хуан [12], Б.Ж. Касымалиев, К.Э. Касымалиева [4], Н.Ж. Чонмурунова [13], Ж.Ж. Капенова [5].

В статье было использовано несколько методов лингвистического анализа. Описательный метод – для констатации и обобщения языковых фактов; концептуальный – для выявления основных групп признаков, формирующих структуру концепта, интерпретативный – для истолкования фактов русской и киргизской культуры. Все перечисленные выше методы составляют основу методики Санкт-Петербургско-Кемеровской школы, основанной на поэтапном изучении структуры концепта (В.В. Колесов и М.В. Пименова) [6; 9; 10]. Иллюстративным материалов фрагментов текстовой объективации послужила повесть Ч.Т. Айтматова «Первый учитель» [1].

На предварительном этапе исследования концепта «учитель», репрезентированного словами *учитель, ученик, учить, неуч, наука*, было выявлено 33 понятийных признака: ‘знания’, ‘умения’, ‘навыки’, ‘взгляды’, ‘опыт’, ‘давать образование / обеспечивать возможность учиться’, ‘твердить/вперять в мысль/память’, ‘преподносить уроки / обогащать опытом’,

‘учить’, ‘(вы)учиться’ ‘научить’, ‘заучивать’, ‘постигать что-либо’, ‘обосновывать / развивать / высказывать мысль / теорию / положение’, ‘объяснять/показывать, как нужно делать’, ‘поучать / внушать / наставлять / воспитывать’, ‘преподавать’, ‘перенимать’, ‘наставление’, ‘обучение’, ‘учение’, ‘учеба’, ‘оказывать влияние’, ‘выучка’, ‘дрессировать’, ‘учитель’, ‘преподаватель’, ‘профессор’, ‘ученый’, ‘наставник(ница)’, ‘лицо, занимающееся преподаванием’, ‘учащийся’, ‘ученик’, ‘человек, который учится чему-либо’, ‘глава / автор / распространитель учения’, ‘заслуженный учитель’, ‘человек, обладающий авторитетом, имеющий последователей’, ‘последователь’, ‘сторонник взглядов / учения / деятельности’, ‘бить’, ‘наказывать’, ‘заставлять’ ‘дом учителя’. Рассмотрим их актуализацию на материале повести.

Признаки ‘учить’, ‘(вы)учиться’, ‘научить’, ‘учение’, ‘учеба’ восходят к мотивирующим (Так вот, комсомол послал меня **учить** ваших детей; Я не мулла, аксакал, я комсомолец. А детей теперь будут **учить** не муллы, а **учителя**; Мы жили в темноте. А теперь советская власть хочет, чтобы мы увидели свет, чтобы мы **научились** читать и писать. А для этого надо **учить** детей). Ликование охватывает душу главной героини в предвкушении начала обучения в школе («Смотрите на меня! Смотрите, какая я гордая! Я буду **учиться**, я **пойду в школу** и поведу за собой других!..»). В те годы (1924 г.) цели обучения были минимальные (А через год Дюйшен обещал **научить** нас писать слово «революция»). Отсутствие специального образования компенсировалось безмерным желанием комсомольца Дюйшена **учить** детей, открыть им дорогу в жизнь (Буду **учить** вас всему, что знаю сам... И действительно, он **учил** нас всему, что знал сам, **проявляя при этом удивительное терпение**; Дюйшен **учил** нас так, как умел, как мог, как казалось ему нужным, что называется, по наитию; Если бы я мог **лучше учить** ребят, я бы ни о чем больше не мечтал).

Учительская деятельность главного героя произведения, Дюйшена, начиналась с противоречий, недопонимания (Ты **лучше скажи**, зачем она нам, **школа**?; Мы испокон веков живем дехканским трудом, нас кетмень кормит. В те времена такие слова, как **«школа»**, **«учеба»**, были в новинку и люди **не очень-то в них разбирались**; **Ей не до учебы!** Не такие безродные, а те, что с отцом да с матерью, и то не учатся).

Фразеологические обороты и просторечия способствуют объективации запрограммированной автором концептуальной информации (*И дети наши будут жить так же, на кой черт им учение; Шутка ли учить детей, чьи деды и прадеды до седьмого колена были неграмотны. Я мысленно держала ответ перед моим первым учителем и не смела отступать; Я еще приеду к своему учителю и буду держать перед ним ответ*).

Мотивирующий признак ‘школа’ объективируется метафорой (Нашла себе забаву – в школу ходить). Лексема *школа* сопровождается целым рядом эпитетов, в которых прослеживается эволюция становления *школы Дюйшена*: *школа Дюйшена – ветхая школа – наша школа – моя первая школа – большая школа с большими окнами*. Автор часто прибегает к описанию, повествуя о школе (**В школе, если можно так назвать ту самую мазанку с зияющими щелями; бугор, где стояли тополя, у нас почему-то называли «школой Дюйшена»; в неведомом никому промерзшем сарае, именуемом школой**), часто использует сравнение (*Учитель хочет, чтобы мы увидели свет, чтобы мы **научились читать и писать**; Но для нас, Дюйшеновых учеников, все это представлялось такой же истиной, как то, что молоко белое; В нашей школе стало так тихо, будто ее накрыла лавина; Мы (ученики), маленькая частица частицы народа*). Автор использует устаревшие выражения (*Чего ради ты **мыкаешься с этой школой***).

Образная составляющая концепта ‘школа’ представлена в произведении очень ярко. Тяжело давалось обустройство *школы* (*Частенько мы его видели с большущей вязанкой курая или соломы на спине; Когда мы в первый раз пришли в школу, учитель усадил нас на **разостланную по полу солому** и дал каждому по тетрадке, по карандашу и по дощечке*). Скромные условия не мешали ученикам мечтать о школе будущего (*И мы уже тогда твердо верили, что, когда народ заживет побогаче, наша школа будет помещаться в **большом белом доме с большими окнами и что ученики там будут сидеть за столами***). В буквальном смысле на своих плечах учитель помогал ученикам добраться до школы (*До первых снегов мы ходили в школу вброд <...> А потом ходить стало невозможно – ледяная вода обжигала ноги <...> И тогда Дюйшен стал на руках переносить их через речку. Он сажал одного на спину, другого брал на руки и так по очереди **переправлял всех учеников***). Усилия учителя вызывали

сочувствие у его учеников (*Эх, бедняга! Учительское дело тоже, видно, не из легких*).

Учитель и ученик – основные участники педагогического дискурса. Эмоционально-оценочный полюс концепта *учитель* в рассматриваемом произведении исключительно положительно. В *учителе* дети видели человека особого статуса (*Учитель, а вы с Лениным за руку здоровались?; Что уж там говорить! Чего только не затевал тогда Дюйшен! А мы-то ведь всерьез считали его учителем; Что сказал бы учитель Дюйшен, если бы увидел меня такой беспомощной. И я крепилась, запрещая себе лишний раз оглянуться, точно бы учитель наблюдал за мной со стороны*). Будни учителя вызывали большой интерес у его учеников (*Мы завернули к школе: интересно было посмотреть, что там делает учитель*). Посвящение себя педагогическому делу является главной идеей этой повести (*Каждый раз учитель говорил им о светлом будущем. Даже просыпаясь среди ночи, думал о своих учениках <...> Он вкладывал в свое дело всю душу. Он сам ходил по дворам, собирая учеников*).

Глубокие переживания об учителе охватывали сердце его любимой ученицы Алтынай, когда он уходил в районный центр (*То и дело выбегала я из дома, смотрела в заснеженную безлюдную стень: не покажется ли учитель на дороге? Но не видно было ни души. Где же ты, учитель наш? Умоляю тебя, не задерживайся допоздна, возвращайся быстрее. Мы ждем тебя, ты слышишь, учитель! Мы ждем тебя! <...> А голову точила только одна мысль: «Вернулся ли, вернулся ли учитель?»*). Ее переживания и любовь откликнулись в душе учителя теми же чувствами. Айтматов использует яркий эпитет, усиливая эмоциональную окраску высказывания (*И пусть твое счастье будет в учених, звездочка ты моя ясная*). Он верил в свою любимую ученицу и возлагал на нее большие надежды (*Ты должна учиться <...> Может, ты станешь настоящим учителем и тогда вспомнишь нашу школу, может, и посмеешься*). Автор показывает, как важно было мнение учителя для Алтынай (*Как скажете, учитель, так и будет, – ответила я; В самые тяжелые минуты я мысленно держала ответ перед моим первым учителем и не смела отступить*). В трагические минуты жизни она сравнивает свои поступки с поступками учителя (*Пусть пропаду в дороге, пусть достигнет меня погоня, но я буду биться до последнего дыхания – так же, как мой учитель Дюйшен*).

Языковые элементы эксплицитно или имплицитно отображают авторское мировидение. Реализация концептуальной информации обеспечивается путем авторского выбора речевого события. Используя концептуальную метафору, автор передает безмерную скорбь и переживания главного героя после смерти вождя народа – Ленина (*Вот и тогда видно было, что учитель наш убит горем <...> И тогда учитель сказал простуженным, прерывающимся голосом: «Умер Ленин. По всей земле люди стоят сейчас в трауре. И вы стойте на своих местах, замрите. Смотрите вот сюда, на портрет. Пусть запомнится вам этот день»; Вот ты все убиваешься. А ведь слезами не воскресишь Ленина!*).

Признак ‘ученый’ также восходит к мотивирующим: *Алтынай Сулаймановна, хорошо бы вам съездить в аил, повидаться с земляками. Вас там все знают, гордятся вами, но знают-то больше понаслышке и, случается, поговаривают, что, мол, наша знаменитая ученая, видно, чурается нас, дорогу позабыла в свой Куркуреу; Эта ученая женщина, видимо, вспомнила сейчас ту пору своей юности, которой, как поется в наших песнях, не докричишься с самой высокой горной вершины*). Ученики Дюйшена хранили память о своей первой школе (*Но вот в дом вошел местный паренек и подал хозяину пачку телеграмм. Телеграммы пошли по рукам: бывшие ученики поздравляли своих земляков с открытием школы*).

Повесть «Первый учитель» является выражением индивидуально-авторской картины мира Ч.Т. Айтматова. Анализ авторского художественного текста напрямую способствует восприятию всей социокультурной информации, опосредуемой этим текстом. Концептуализация учительства репрезентируется как эксплицитно, так и имплицитно на основе выделенных концептов педагогического дискурса: «учитель», «ученик», «школа», «учение», «знание», «учеба», «ученый».

Список литературы

1. Айтматов Ч.Т. Первый учитель. Повести. Киев, 1976.
2. Дербишева З.К. Концептуальные ценности в картине мира Чингиза Айтматова // Возрождение национальных литератур во второй половине XX века и Чингиз Айтматов: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2018. С. 20–24.
3. Дербишева З.К. Вселенная Чингиза Айтматова. Бишкек, 2012.

4. Касымалиев Б.Ж., Касымалиева К.Э. Лексикографическое представление авторской картины мира // Языки. Народы. Культуры: материалы науч.-практ. конф. М., 2016. С. 57–67.
5. Когнитивная лингвистика и концептуальные исследования: сб. науч. ст. / отв. ред. М.В. Пименова. Кемерово, 2012. Вып. 17.
6. Колесов В.В. Концепт культуры: образ – понятие – символ // Вестн. С.-Петерб. ун-та. 1992. Сер. 2. Вып. 3. № 16. С. 3–40.
7. Кoffman A.F. Художественный мир Чингиза Айтматова [Электронный ресурс] // Studia Litterarum. 2019. Т. 4. № 2. С. 292–311. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-mir-chingiza-aytmatova> (дата обращения: 23.10.2021).
8. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие. М., 2001.
9. Пименова М.В. Основные положения и методика исследования концептов в Кемеровской школе концептуальных исследований // Концептуальные и семантико-грамматические исследования: памяти проф. Е.А. Пименова / отв. ред. М.В. Пименова. М., 2011. С. 51–60.
10. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2002. Вып. 4(12). С. 100–105.
11. Труды по когнитивной лингвистике: сб. науч. ст., посвящ. 30-летию юбилею каф. общ. языкознания и слав. языков Кемер. гос. ун-та / отв. ред. М.В. Пименова. Кемерово, 2008. Вып. 10.
12. Хуан Ж. Художественный мир Ч. Айтматова и его концептуальное содержание // Вестн. Казах. нац. ун-та. Сер. филологическая. 2014. № 6(152). С. 296–301.
13. Чонмурунова Н.Ж. Концепт «Женщина» в концептосфере Ч. Айтматова // WEB of Scholar: International Academy Journal. 2018, March. Vol. 4. № 3(21). Р. 20–24.
14. Юрченко М.Г. Понятийные признаки макроконцепта «обучение» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 8(161). С. 107–116.
6. Kolesov V.V. Koncept kul'tury: obraz – ponyatie – simvol // Vestn. S.-Peterb. un-ta. 1992. Ser. 2. Vyp. 3. № 16. S. 3–40.
7. Kofman A.F. Hudozhestvennyj mir Chingiza Ajtmatova [Elektronnyj resurs] // Studia Litterarum. 2019. T. 4. № 2. S. 292–311. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-mir-chingiza-aytmatova> (data obrashcheniya: 23.10.2021).
8. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie. M., 2001.
9. Pimenova M.V. Osnovnye polozheniya i metodika issledovaniya konceptov v Kemerovskoj shkole konceptual'nyh issledovanij // Konceptual'nye i semantiko-grammatischekie issledovaniya: pamyati prof. E.A. Pimenova / otv. red. M.V. Pimenova. M., 2011. S. 51–60.
10. Pimenova M.V. Metodologiya konceptual'nyh issledovanij // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2002. Vyp. 4(12). S. 100–105.
11. Trudy po kognitivnoj lingvistike: sb. nauch. st., posvyashch. 30-letnemu yubileyu kaf. obshch. yazykoznaniya i slav. yazykov Kemer. gos. un-ta / otv. red. M.V. Pimenova. Kemerovo, 2008. Vyp. 10.
12. Huan Zh. Hudozhestvennyj mir Ch. Ajtmatova i ego konceptual'noe sodержanie // Vestn. Kazah. nac. un-ta. Ser. filologicheskaya. 2014. № 6(152). S. 296–301.
13. Chonmurunova N.Zh. Koncept «Zhenshchina» v konceptosfere Ch. Ajtmatova. // WEB of Scholar: International Academy Journal. 2018, March. Vol. 4. № 3(21). R. 20–24.
14. Yurchenko M.G. Ponyatijnye priznaki makrokoncepta «obuchenie» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 8(161). S. 107–116.

* * *

1. Ajtmatov Ch.T. Pervyj uchitel'. Povesti. Kiev, 1976.
2. Derbisheva Z.K. Konceptual'nye cennosti v kartine mira Chingiza Ajtmatova // Vozrozhdenie nacional'nyh literatur vo vtoroj polovine XX veka i Chingiz Ajtmatov: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kazan', 2018. S. 20–24.
3. Derbisheva Z.K. Vselennaya Chingiza Ajtmatova. Bishkek, 2012.
4. Kasymaliev B.Zh., Kasymaliev K.E. Leksikograficheskoe predstavlenie avtorskoj kartiny mira // Yazyki. Narody. Kul'tury: materialy nauch.-prakt. konf. M., 2016. S. 57–67.
5. Kognitivnaya lingvistika i konceptual'nye issledovaniya: sb. nauch. st. / otv. red. M.V. Pimenova. Kemerovo, 2012. Vyp. 17.



The ways of the conceptualization of teachership in the story “The first teacher” by Ch.T. Aitmatov

The article deals with the ways of the conceptualization of teachership based on the story “The first teacher” by Ch.T. Aitmatov. There are used some methods of the linguistic analysis: descriptive, conceptual and interpretative. The conceptualization of teachership is represented in the story both explicitly and implicitly on the basis of the revealed concepts of the pedagogical discourse: “teacher”, “schoolchild”, “school”, “teaching”, “knowledge”, “study” and “scientist”.

Key words: *individual author’s world picture, key component of pedagogical discourse, conceptualization of teachership, linguistic culturology.*

(Статья поступила в редакцию 30.10.2021)

Н.П. ГАЛКИНА
(Кострома)

ПАРЦЕЛЛЯЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПУБЛИЦИСТИКЕ

Представлены результаты анализа сложно-подчиненных предложений со значением обусловленности в аспекте их формального разделения на отдельные предложения. Описаны характерные особенности парцеллированных структур в публицистике, внешние и внутренние факторы, влияющие на их построение. Отмечено, что наибольшее количество парцеллированных конструкций обнаруживается в текстах эмоционально-оценочной и агитационной направленности.



Ключевые слова: усиление, дополнение, обоснование, оценка, авторская позиция, коммуникативная установка.

Данное исследование проводится в рамках изучения способов выражения отношений обусловленности посредством сложноподчиненных предложений (далее СПП). Категория обусловленности объединяет в себе отношения условия, причины, уступки, цели и следствия, а СПП – наиболее типичный способ их выражения [34, с. 140–141]. В статье представлены результаты анализа сложноподчиненных предложений со значением обусловленности (далее СППО) на материале произведений публицистического стиля, в котором, наряду с научным стилем, такие предложения оказываются наиболее востребованными [10, с. 100–104]. Произведения публицистики отражают сферу политико-идеологических, экономических, общественных, культурных отношений. Каждый функциональный стиль отбирает и организует языковые средства в зависимости от сферы употребления и задач общения. Характерные особенности СППО в текстах публицистического стиля обусловлены его основными функциями:

- информативной;
- просветительской;
- оценочной;
- побудительной;
- воздействующей.

Задача публицистического стиля – информирование, передача общественно значимой информации с одновременным воздействием на читателя, убеждением его в чем-то, вну-

шением определенных идей, взглядов, побуждением к поступкам, действиям. Как отмечает Г.Я. Солганик, воздействующая функция публицистики ярко проявляется в синтаксисе: «Из разнообразного синтаксического репертуара публицистика отбирает конструкции, обладающие значительным потенциалом воздействия» [31, с. 205]. Для выражения сильных чувств, авторской позиции, для убеждения читателя публицистика на синтаксическом уровне широко использует параллелизм, парцелляцию, анафору, восклицательные предложения, риторические вопросы, расчлененные конструкции и др.

Материалом для исследования послужили СПП указанных типов, выписанные из книг, периодических газет и журналов, содержащих аналитические статьи, очерки, репортажи, интервью на общественно значимые темы («Комсомольская правда», «Новый мир», «Новая газета», «Солидарность», «Совершенно секретно», «Аргументы и Факты», «Наша Версия» и др.). Весь корпус анализируемого материала составил 4 500 конструкций, выписанных из указанных произведений методом сплошной выборки. За основу лингвистического анализа СПП был взят структурно-семантический метод, требующий учета и формально-грамматических средств СПП, и смысловых отношений между его частями, а также в рамках контекстного окружения. Для определения частотности обнаруженных явлений использовался статистический метод.

Справедливо считается, что именно синтаксис заключает в себе огромные стилистические возможности, обусловленные его способностью передавать тончайшие оттенки мысли. Одним из выразительных средств синтаксиса является парцелляция. Парцелляция (от франц. *parcelle* – «частица») – это особое членение текста, при котором части одного предложения оформляются как несколько самостоятельных предложений, для придания фразе большей выразительности [26, с. 272]. С информационной точки зрения парцелляция – это восполнение упущенных возможностей высказывания, добавление или исправление какого-либо существенного, по мнению говорящего, признака обсуждаемого предмета [19, с. 297]. Публицисты активно используют это стилистическое средство с целью расстановки приоритетов, привлечения внимания, подчеркивания некоторых деталей, акцентирования

на условии, причине, обосновании, цели, результате, следствии, противоречии и т. п. [30, с. 172–176]. Автор сначала констатирует какое-либо утверждение, факт. Завершение фразы придает ей большую убедительность, категоричность, актуализирует содержащуюся в ней информацию. После сообщения о факте, событии автор выражает его подтверждение, объяснение (часто субъективное) или указывает на противоречие, дополнительное обстоятельство, которое могло бы помешать тому, что описано в главной части. Таким образом, с одной стороны, повышается достоверность, убедительность сообщаемой информации, и в то же время высказывание приобретает субъективный, эмоционально-оценочный характер, что привлекает внимание, «приближает» читателя, который вслед за автором рассуждает, сопереживает, становится как бы свидетелем/соучастником описываемых событий.

Парцеллированные структуры встречаются в анализируемых произведениях во всех типах СППО, составляя в целом около 12% исследуемых конструкций. Наиболее часто парцеллятами оказываются предложения со значением причины, уступки и следствия (в наших материалах на них приходится 60, 20 и 12% всех парцеллированных структур соответственно).

Проанализируем характерные особенности употребления парцеллированных структур на материале из корпуса причинных СПП, где они наиболее широко проявляются. Причинные парцелляты составляют более половины (60%) всех случаев парцелляции СПП в нашей выборке, а среди причинных СПП в исследуемых материалах около четверти построены как парцеллированные структуры. Здесь преобладают СПП с союзом *потому что* – 44% от всех парцеллированных причинных конструкций (25% всех предложений с этим союзом являются парцеллированными) [11, с. 82–88]. См., например: 1) *И этот принцип не работает. Потому что так нельзя, всех под одну гребенку* [23, с. 13]; 2) *(Конечно, мы не можем остановить войну), но мы должны говорить о мире, о добре, о человечности. Потому что все хотят, (чтобы эта проклятая война закончилась)* [16, с. 7]. В приведенных примерах придаточные причины, оформленные союзом *потому что*, не просто выражают причину или основание для вывода. Отделенные от главной части и построенные как самостоятельные предложения, они притягивают внимание читателя, звучат более настойчи-

во, призывно. Следует отметить, что, несмотря на преобладание описываемых конструкций, оформленных союзом *потому что*, в построении парцеллятов могут участвовать и другие средства связи (*поскольку, ибо, так как, тем более что, оттого что, из-за того что* и др.).

Значительную долю (38%) в причинные СПП парцеллированной структуры вносят предложения с коннектором *ведь* (65% всех предложений с ним являются парцеллированными). Например: 1) *И в самом деле я был идиотом. Ведь в последний раз я видел Мэри будучи подростком – я помнил молодую, обаятельную, красивую женщину...* [22, с. 81]; 2) *Не позволяет полученное в Гарварде экономическое образование. Ведь согласно доктрине рыночного фундаментализма, задача Центробанка – таргетировать инфляцию* [28, с. 25]. Вообще говоря, семантика и функциональный статус слова *ведь* трактуется неоднозначно. Детальное описание его употребления на материале публицистики изложено нами в специальном исследовании [9, с. 82–89].

Заметную роль в парцелляции СПП играет союз *ибо* [8, с. 83–92; 11, с. 82–88]. Примеры: 1) *При этом для русских должны быть русские нравственные идеалы, отличающиеся от идеалов других народов. Ибо навязывание русскому народу идеала западноевропейских или американских народов, чаще всего чуждых русскому человеку, не может найти у него отклика* [35, с. 2]; 2) *Это религия не профессоров, а менеджеров. Ибо баптизм – наименее богословская из всех протестантских традиций* [18].

Приведем примеры парцеллятов с другими причинными союзами: 1) *И вот здесь, наверное, пора поставить точку. Поскольку все упомянутые факторы объясняют не только феномен группы «Кино», но и многие другие «достижения» нашей рок-эпохи, эпохи Гребенщикова с Макаревичем* [28, с. 7]; 2) *Учительница была в шоке. Так как, во-первых, сама ничего этого не знала; 3) Девочка явно смущается этих разговоров* [13]. В приведенных выше примерах причинные предложения, отделенные от главного, в функционально-семантическом отношении представляют собой авторское пояснение, обоснование того, что сказано в предшествующей главной части.

На построение парцеллированных структур СППО оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы. Под внешним фактором мы подразумеваем физическое пространство микротекста, в рамках которого пар-

целляция создается и становится его связующим, организующим звеном. Анализ выписанных нами конструкций показывает, что к формальному отделению причинной части СПП от главной авторы прибегают при указании на несколько причин. См., например: *Инициатором разрыва стала Дашкова. По одной легенде, будто бы из-за того, что в Ропше убили свергнутого императора Петра III, по другой, потому что муж Дашковой будто бы изменил ей с императрицей* [20, с. 75]. Как видно, указание на несколько причин сопровождается ссылкой на источник обоснования (*по одной (легенде)...*, *по другой...*), что в составе одного сложного предложения не представляется возможным. В следующем примере причинные компоненты вводятся разделительным составным союзом *не только...*, *но и*, что также исключает вариант формального соединения в одно целое предложение. См.: *Сами тексты Кундеры как-то не допускают мысли о подобном. Не только потому, что явно демонстрируют пересказовый нарратив назидательной, педагогической прозы, агрессивной утверждаемой Чернышевским, но и потому, что активно используют все основные приемы, столь свойственные этой литературе не рассказа и показа, а убеждения* [32]. См. аналогичное построение, в котором перечисляются три причины/обоснования: *Провозглашаемые же космистами взгляды, если немного оглянуться, оказываются буквально на самом краю внимания современного человека. Не только потому, что никакие технологии до сих пор не помогли нам хоть как-либо решить проблему смерти и идущего за ней. И не только потому, что вряд ли так уж многие могут в полной мере примириться с собственной конечностью. Но и потому, что проблема продления жизни человека, постележития, да и трансформирования человека (а эти темы оказываются связаны) обсуждаются постоянно* [37].

Подключение лексических актуализаторов к причинной части СПП в смысловом отношении способствует выделению автором причины как первостепенной, главной или дополнительной, а в структурном плане создает условия для раздельного оформления таких предложений – парцелляции. См., например: *1) Решать свою судьбу должен сам народ, и никто другой. Еще и потому, что решать он будет не по-кабинетному, а с учетом своих реальных возможностей, опыта и психологии, со свойственной народу житейской*

осторожностью и осмотрительностью [14, с. 7]; *2) Вы все правильно поняли. В первую очередь потому, что они получают бабки от тех, кого русская катастрофа абсолютно устраивает* [Там же, с. 9]; *3) Не правда ли – приятно читать? Уже хотя бы потому, что это истерика, а истерика радзиховских огорчить не может* [20, с. 72].

Парцелляция является характерной чертой такого жанра публицистики, как интервью. Вопросно-ответная форма беседы предполагает неполные короткие ответы, дополнения, пояснения говорящего в процессе размышления и формулирования высказывания. См., например: *1) (А почему именно он запоминается, а не Баратынский, например?) – Потому что прежде всего Баратынский сложнее* [23, с. 50]; *2) (Как вы думаете, почему ваши стихотворения не печатались, когда вы жили в Советском Союзе?) – Трудно сказать. Может быть, оттого, что сначала они были чересчур агрессивны, а потом мое имя стало своеобразным табу, запретной темой* [Там же, с. 42]. См. пример, когда отвечающий в процессе рассуждения предвосхищает вопрос собеседника, сам задает его и отвечает на него: *И вдруг в Петербурге все это началось. Почему? Потому что, на мой взгляд, люди, которые оказались в Петербурге, – это первое образованное в европейском смысле русское сословие* [Там же, с. 46].

Под внутренним фактором, обуславливающим разделение частей высказывания (в нашем случае СПП), мы понимаем коммуникативную установку автора, его внутреннюю мотивацию. Квантование выражения является отражением квантования мысли. К.А. Рогова отмечает: «Парцелляция служит средством создать впечатление процесса мысли (а не его готовых результатов) и выделить главные ее элементы путем возвращения к ним, детализации» [25, с. 46]. См. примеры: *1) Моя бабушка вспоминала, как они заваривали лебеду и ели. Потому что ничего больше не было, даже соли* [33]; *2) Кто не согласен с этим, тот пусть докажет обратное. Себе. Поскольку себе я уже все доказал* [20, с. 20]; *3) Они, как говорится, метили в Петра, Первого. А попали в Сталина. Потому что Петр для простого человека давно было, и пресное, в общем. Дворянский царь. А Сталин наш* [Там же, с. 71]. Несмотря на формальное разделение компонентов высказывания, оно скреплено общей идеей, которую транслирует автор. И фрагментарная подача ее лишь усиливает эф-

фект. «Речь воздействует лишь в том случае, если имеются четкие смысловые связи, которые отражают последовательность в изложении мысли» [4, с. 266].

Фрагментация высказывания осуществляется при использовании такого стилистического средства, как риторический вопрос. Целью использования вопросов в публицистике является оживление речи, стремление придать ей форму диалога с адресатом [17, с. 162]. Ответ на такой вопрос принимает форму парцеллята. См., например: *Он не имеет никакой цели. Почему? Потому что под отсутствие цели легко подогнать любую цель* [28, с. 5]. В следующем построении автор адресует читателю вопрос, ответ на который также строится в форме вопроса-предположения, за которым затем следует дополнительное обоснование, вводимый коннектором *ведь*. См.: *Почему же человек так беспечно относится к своей жизни? Не потому ли, что она ему легко досталась?! Ведь мы обычно дорожим тем, что нам достается с трудом* [Там же, с. 1]. В такой своеобразной форме диалога с читателем автор предьявляет фрагментарное изложение, развертывание мысли, создавая акцент на каждом ее компоненте.

Перейдем к парцеллированным структурам в корпусе уступительных конструкций (СППУст). На них приходится 18% от общего числа СППУст, что в целом составляет 20% всех случаев парцелляции СПП в нашей выборке. См., например: *...по новому закону о языке старики будут лишены возможности получить в поликлинике ответ по-русски. Хотя при такой медицине и пенсии им осталось недолго* [27, с. 14]. В главной части автор констатирует факт, в придаточной, стоящей отдельно от главной, акцентирует внимание на противоречии, привнося свою оценку, позицию, дополнительное замечание в отношении этого факта. Приведем еще примеры: *...формальные достижения конструктивизма или, скажем, футуризма вновь дали себя знать. Хотя, казалось бы, никаких предпосылок к тому не было* [23, с. 42]; *Это такая, как бы сказать, тютчевская линия в русской поэзии. Хотя в данном случае скорее Тютчев, смешанный с Блоком и Анненским* [Там же, с. 34].

Значительную долю (20%) в создание парцеллятов уступительного значения вносят предложения со словом *правда* – 65% всех предложений с этим коннектором являются парцеллированными. Следует отметить, что роль и статус его трактуется по-разному, по-

этому, на наш взгляд, функционирование данного слова в качестве средства связи СПП требует специального детального рассмотрения. Тем не менее на данном этапе мы включили конструкции с ним в общую статистику. Приведем примеры: 1) *Работали мы хорошо и получали прилично. Правда, оштукатуривание стен и потолков давалось с превеликим трудом* [5]; 2) *Но и тут не обошлось без фольклора. Правда, теперь уже официального* [29]; 3) *Как нам объясняет «элита», они не без недостатков, но в целом демократы один к одному. Правда, затесался среди них один фашист – Лукашенко* [20].

Как мы уже отмечали при анализе причинных конструкций, фрагментация высказываний (и, соответственно, фрагментация предложений) свойственна формату интервью. См. примеры из ответов министра С. Чеботарева в интервью на портале ТАСС: 1) *Поэтому малой родиной считаю Забайкалье. Хотя, как ни странно, хорошо помню детали жизни в Магдагачах* [6]; 2) *Я учился классе в четвертом, увидел фильм по маленькому чернобелому телевизору и буквально потерял покой. Хотя у нас в семье не было кадровых военных* [Там же].

Если в группе причинных и уступительных СПП формальное отделение и оформление придаточных в виде самостоятельных предложений в смысловом отношении придает им статус дополнительного замечания, уточнения, оценочного суждения, то в случае парцелляции целевых СПП (СППЦ) внутренняя мотивация направлена на усиление, актуализацию целевого компонента высказывания. См., например: *Такой герой нужен для подрастающего поколения. Чтобы наши внуки знали, чего стоила нашим народам та война* [2, с. 4]. Как видится, такой прием разделения СППЦ на отдельные части служит усилению побудительной, воздействующей составляющей высказывания. См. еще пример: *Установление Единой обязательной идеологии автоматически вызовет (потребуется!) полную отмену существующего разноречия во всем, что относится к нематериальной стороне жизни страны, государства, общества. Дабы не было того, что называют разнообразием или многообразием* [3]. В приведенном примере автор выражает иронию в отношении целевой мотивировки авторов идеи «единомыслия». Здесь и подключение «высокого» союза *дабы*, и отделение вводимого им придаточного способствуют усилению иронического эффекта,

акцентируют оценочную составляющую высказывания.

Приведем пример, в котором парцелляция СППЦ обусловлена внешним фактором – включением в высказывание нескольких целевых компонентов: *Стихи чрезвычайно редко и скорее ради развлечения. Или для того, чтоб продемонстрировать своим англоязычным коллегам, что я способен на это, – чтобы не особенно гордились* [23, с. 51].

См. примеры парцелляции СППЦ из жанра интервью: 1) *(На горных лыжах вы катаетесь?) – Собираюсь освоить. Чтобы лично контролировать развитие курортов Северного Кавказа* [6]; 2) *Как только чуть-чуть погрозим пальчиком, люди тут же вытаскают деньги и спрячут под матрас. На всякий случай. Чтобы целее были* [5]. В жанре интервью не только ответы, но и вопросы автора оформляются отдельными придаточными. См.: *(Власть должна быть эффективной и справедливой, если необходимо – жесткой. А методы работы всегда можно выбрать) – Чтобы душить прекрасные порывы?* [6].

Парцелляция условных придаточных встречается нечасто, хотя в целом в выборке СППО предложения условного типа (УСПП) уверенно лидируют в произведениях как научного, так и публицистического стиля [10, с. 100–104]. В исследуемых материалах на парцеллированные придаточные условного типа приходится чуть более 1% от всех УСПП, что в целом среди всех парцеллированных структур составляет около 4%. См., например: *Кроме того, очень большую роль играет телевидение. Если по нему идут нескончаемым потоком сериалы...* [28, с. 19]. В приведенном примере автор говорит о большой роли телевидения в формировании общественного мнения. О роли негативной, и чтобы подчеркнуть, в каком случае телевидение оказывает отрицательное воздействие, автор разделяет высказывание, отдельно оформляя констатацию факта и условие его осуществления. В следующем примере условная часть, оформленная отдельным предложением, следующим за главным, выражает ссылку автора на фольклор для подтверждения достоверности сказанного в главной части: *Так в Петербурге одна за другой появились три «виллы общего пользования». Если, конечно, верить фольклору* [29, с. 47]. См. еще пример из интервью: *(Отказ, надо полагать, не предусматривался?) – Если только вместе с заявлением об увольнении...* [6].

Отдельного рассмотрения заслуживают случаи парцелляции следственных сложно-подчиненных конструкций (СППС). Вообще говоря, следуя традиционной классификации СПП, к данному типу относят конструкции, оформленные «единственным, никогда не расчленяемым союзом так что» [36, с. 130]. И если в логически последовательном научном изложении, основанном на констатации и развертывании причинно-следственных связей, следствие вытекает из предыдущего положения и, как правило, не отделяется от него и находится в рамках одной логической цепочки (предложения), то в публицистических текстах следствия-выводы чаще оформляются в виде отдельных предложений, после описания события/ситуации, из которого делается вывод. Ср.:

А. Научное изложение: 1) *Плоскости оснований перпендикулярны к оси спирали и параллельны друг другу, так что получается стопка оснований* [21, с. 107]; 2) *Каждая молекула АТФ расщепляется и вновь регенерируется 2500 раз в сутки, так что средняя продолжительность ее жизни меньше 1 мин* [Там же, с. 233].

Б. Пример из газетной публицистики: 1) *Именно это обстоятельство... послужило поводом для написания реплики. Так что попытаюсь представить читателям хорошо знакомый им персональный компьютер в непривычном ракурсе* [12]; 2) *А живет она в тайге десятилетия. Так что ее мужеству, силе духа, опытности, трудолюбию, дружелюбию тоже можно по-хорошему только позавидовать* [38]; 3) *Журналистка «Нью-Йорк таймс» утверждает, что активное потребление цифровых услуг сейчас уже говорит не о вашей крутости, а о бедности. Так что гордиться особо нечем* [7].

Дистантное расположение следственного компонента высказывания и в формально-грамматическом, и в семантическом плане придает ему больше самостоятельности, переводя в статус отдельного предложения. Тем самым акцентируется внимание на совершенном автором выводе, реализуются оценочная и воздействующая функции публицистического высказывания. Как показало исследование, в наших материалах более 70% конструкций, оформленных скрепой *так что*, функционируют как отдельные предложения.

В следующем примере вывод автора относится к утверждениям, содержащимся в нескольких предыдущих предложениях: *Большой*

шинство спецслужб не хотят использовать гангстеров, но это происходит только в исключительных случаях. Например, ЦРУ когда-то пыталось привлечь мафию к убийству Фиделя Кастро. Так что это не уникальное изобретение русских [1]. Такое оформление следствия-вывода, основанного на нескольких предшествующих высказываниях, в публицистических текстах встречается довольно часто. Отмечены также случаи построения вывода автора, основанного на информации предыдущего абзаца, в таком случае и вывод-следствие, вводимый коннектором *так что*, начинает новый абзац (см., например: [15, с. 3; 24, с. 6]).

Композиционной составляющей публицистического произведения является рассуждение, передача мысли в процессе ее развертывания, предъявление информации, которая обрастает деталями, эмоционально-оценочными суждениями, обоснованиями, выводами и т. д. Требование информативности и доступности публицистического текста достигается путем фрагментарной подачи материала, в том числе за счет парцелляции сложных предложений. На создание парцеллированных структур СППО оказывают влияние как внешние (содержание и организация текста), так и внутренние (коммуникативная установка автора) факторы. Говоря о роли данного синтаксического средства в реализации оценочной, воздействующей функции публицистики, отметим, что наибольшее количество парцеллированных конструкций СПП обнаруживается в текстах эмоционально-оценочной, агитационной направленности (К. Семин, Ю. Мухин, «Новый мир», «Комсомольская правда», «Аргументы недели», «Секретные материалы», «Солидарность» и др.). Оформление части сложного высказывания (СПП) в виде парцеллированной структуры придает им статус дополнительного замечания, уточнения, обоснования, выражения субъективной авторской позиции, а в других случаях служит усилению, акцентуализации причины, противоречия, цели, вывода, содержащегося в отдельно расположенном компоненте сложноподчиненного предложения.

Список литературы

1. Азар И. Россия – восставшее государство, которое пытается прыгнуть выше головы [Электронный ресурс] // Нов. газ. 2019. 25 мая. URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2019/05/25/80642-rossiya-vosstavshee-gosudarstvo-kotoroe-pytaetsya-prygnut-vyshe-golovy> (дата обращения: 25.05.2019).

2. Бабурин С. Забытый подвиг // Завтра. 2019. № 18(1325).

3. Баймухаметов С. О повторном введении единомыслия [Электронный ресурс] // Нов. газ. 2019. 26 мая. URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2019/05/26/80665-o-povtornom-vvedenii-edinomyслия> (дата обращения: 30.01.2020).

4. Бальхина Т.С., Нетесина М.С. Выразительные средства синтаксиса современного политического дискурса // Вестн. науки Сибири. 2012. № 3(4). С. 264–268.

5. Ванденко А. Герман Греф: не лги, не воруй, не ленись [Электронный ресурс] // ТАСС. URL: <https://tass.ru/top-officials/6078757> (дата обращения: 30.01.2020).

6. Ванденко А. Сергей Чеботарев: о высоких должностях не мечтал [Электронный ресурс] // ТАСС. URL: <https://tass.ru/top-officials/6204184> (дата обращения: 29.04.2020).

7. Васина Е. Первый баян и «Белая дверь»: известные самарцы рассказали, во что играли и чему удивлялись в детстве [Электронный ресурс] // Комс. правда. 2019. 1 июня. URL: <https://www.samara.kp.ru/daily/26983/4043754/> (дата обращения: 09.06.2019).

8. Галкина Н.П. Причинный союз ибо: устаревший или незаслуженно забытый? // Актуальные вопросы современного языкознания и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: теория и практика. Кострома, 2020. С. 83–92.

9. Галкина Н.П. Синтаксический и семантический синкретизм слова *ведь* на уровне гипотаксиса // Верхневолж. филол. вестн. 2020. № 3(22). С. 82–89. DOI: 10.20323/2499-9679-2020-3-22-81-88.

10. Галкина Н.П. Сложноподчиненные предложения со значением обусловленности в современной публицистике // Верхневолж. филол. вестн. 2019. № 4(19). С. 100–104. DOI: 10.24411/2499-9679-2019-10597.

11. Галкина Н.П. Условия функционирования коннектора потому что в публицистических текстах // Уч. зап. Петрозавод. гос. ун-та. 2020. № 1(186). С. 56–62. DOI: 10.15393/uchz.art.2020.433.

12. Голубицкий С. Оси для людей [Электронный ресурс] // Нов. газ. 2019. 27 мая. URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2019/05/27/80670-osi-dlya-lyudey> (дата обращения: 27.05.2019).

13. Карпицкая Д. Украденная победа: Почему во всем мире считают, что фашистов разбили американцы [Электронный ресурс] // Комс. правда. 2019. 6 мая. URL: <https://www.ural.kp.ru/daily/26973/4031442/> (дата обращения: 27.06.2020).

14. Кожин В. Пятый пункт. Межнациональные противоречия в России [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=159420> (дата обращения: 10.06.2019).

15. Кратов И. «Свинья» для Сбербанка-2 // Совершенно секретно. 2019. № 18-19(434–435).

16. Крылова О.А. Основы функциональной стилистики русского языка. М., 1979.
17. Кураев А. Трудное восхождение [Электронный ресурс] // Нов. мир. 1993. № 6. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1993/6/akuraev.html (дата обращения: 03.06.2019).
18. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д., 2010.
19. Мухин Ю.И. Тирания глупости [Электронный ресурс]. URL: <https://www.libfox.ru/310970-yuigi-y-muhin-tiraniya-глупости.html#book> (дата обращения: 19.06.2019).
20. Николаев А.Я. Биологическая химия: учебник для студентов мед. вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2004.
21. Познер В.В. Прощание с иллюзиями. М., 2012.
22. Полухина В. Иосиф Бродский. Большая книга интервью [Электронный ресурс]. URL: <http://rubebooks.net/book.php?book=7351> (дата обращения: 20.04.2019).
23. Прохвятилов В. Блеф с чумой // Наша версия. 2019. № 17(692)..
24. Рогова К.А. Синтаксические особенности публицистической речи. Л., 1975.
25. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 2-е изд., испр. и доп. М., 1976.
26. Святогоров И. Украинский тупик // Наша версия. 2019. № 17(692).
27. Семин К. Агитпроп. Идеология победы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=268163> (дата обращения: 30.04.2019).
28. Синдаловский Н. Легенды петербургских садов и парков [Электронный ресурс]. URL: <http://rubebooks.net/book.php?book=3274> (дата обращения: 10.05.2019).
29. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка: опыт систем. исслед.. Томск, 1981.
30. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учеб. пособие для студентов, абитуриентов, преподавателей-филологов и учащихся старших классов школ гуманитарного профиля. 3-е изд. М., 2001.
31. Солоух С. Педагогическая проза [Электронный ресурс] // Нов. мир. 2017. № 7. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2017/7/pedagogicheskaya-proza.html (дата обращения: 10.04.2020).
32. Стешин Д. История уже переписана? Америка вычеркнула Россию из числа победителей во Второй мировой [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ural.kp.ru/daily/26980.4/4038886/> (дата обращения: 10.09.2020).
33. Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / отв. ред. А.В. Бондарко; Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. СПб., 1996.
34. Углов Ф.Г. Человеку мало века [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=93005> (дата обращения: 25.04.2019).
35. Формановская Н.И. Стилистика сложного предложения. М., 1978.
36. Чанцев А. Принцип всеединого музея (Борис Гройс. Русский космизм) [Электронный ресурс] // Нов. мир. 2016. № 2. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2016/2/princip-vseedinogo-muzeya-boris-grojs-russkij-kosmizm.html (дата обращения: 20.04.2020).
37. Шичкова Е. Истоки Таежного тупика: история семейства староверов Лыковых [Электронный ресурс]. URL: <https://www.krsk.kp.ru/daily/26974.3/4029274/> (дата обращения: 30.01.2020).

* * *

1. Azar I. Rossiya – vosstavshee gosudarstvo, kotoroe pytaetsya prygnut' vyshe golovy [Elektronnyj resurs] // Nov. gaz. 2019. 25 maya. URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2019/05/25/80642-rossiya-vo-sstavshhee-gosudarstvo-kotoroe-pytaetsya-prygnut-vyshe-golovy> (дата обрaщения: 25.05.2019).

2. Baburin S. Zabytyj podvig // Zavtra. 2019. № 18(1325).

3. Bajmuhametov C. O povtornom vvedenii edinomysliya [Elektronnyj resurs] // Nov. gaz. 2019. 26 maya. URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2019/05/26/80665-o-povtornom-vedenii-edinomysliya> (дата обрaщения: 30.01.2020).

4. Balyhina T.S., Netesina M.S. Vyzritel'nye sredstva sintaksisa sovremennogo politicheskogo diskursa // Vestn. nauki Sibiri. 2012. № 3(4). S. 264–268.

5. Vandenko A. German Gref: ne lgi, ne voruj, ne lenis' [Elektronnyj resurs] // TASS. URL: <https://tass.ru/top-officials/6078757> (дата обрaщения: 30.01.2020).

6. Vandenko A. Sergej Chebotarev: o vysokih dolzhnostyah ne mechtal [Elektronnyj resurs] // TASS. URL: <https://tass.ru/top-officials/6204184> (дата обрaщения: 29.04.2020).

7. Vasina E. Pervyj bayan i «Belaya dver'»: izvestnye samarcy rasskazali, vo chto igrali i chemu udivlyalis' v detstve [Elektronnyj resurs] // Koms. pravda. 2019. 1 iyunya. URL: <https://www.samar.kp.ru/daily/26983/4043754/> (дата обрaщения: 09.06.2019).

8. Galkina N.P. Prichinnyj soyuz ibo: ustarevshij ili nezasluzhenno zabytyj? // Aktual'nye voprosy sovremennogo yazykoznaniya i tendencii prepodavaniya inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze: teoriya i praktika. Kostroma, 2020. S. 83–92.

9. Galkina N.P. Sintaksicheskij i semanticheskij sinkretizm slova ved' na urovne gipotaksisa // Verhnevolzh. filol. vestn. 2020. № 3(22). S. 82–89. DOI: 10.20323/2499-9679-2020-3-22-81-88.

10. Galkina N.P. Slozhnopodchinennye predlozheniya so znacheniem obuslovlennosti v sovremennoj publicistike // Verhnevolzh. filol. vestn. 2019. № 4(19). S. 100–104. DOI: 10.24411/2499-9679-2019-10597.
11. Galkina N.P. Usloviya funkcionirovaniya konektora potomu chto v publicisticheskikh tekstah // Uch. zap. Petrozavod. gos. un-ta. 2020. № 1(186). S. 56–62. DOI: 10.15393/uchz.art.2020.433.
12. Golubickij S. Osi dlya lyudej [Elektronnyj resurs] // Nov. gaz. 2019. 27 maya. URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2019/05/27/80670-osi-dlya-lyudej> (data obrashcheniya: 27.05.2019).
13. Karpickaya D. Ukradennaya pobeda: Pochemu vo vsem mire schitayut, chto fashistov razbili amerikancy [Elektronnyj resurs] // Koms. pravda. 2019. 6 maya. URL: <https://www.ural.kp.ru/daily/26973/4031442/> (data obrashcheniya: 27.06.2020).
14. Kozhinov V. Pyatyj punkt. Mezhnacional'nye protivorechiya v Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=159420> (data obrashcheniya: 10.06.2019).
15. Kratov I. «Svin'ya» dlya Sberbanka-2 // Sovershenno sekretno. 2019. № 18-19(434–435).
16. Krylova O.A. Osnovy funkcional'noj stilistiki russkogo yazyka. M., 1979.
17. Kuraev A. Trudnoe voskhozhdenie [Elektronnyj resurs] // Nov. mir. 1993. № 6. URL: http://magazines.russ.ru/novy_mi/1993/6/akuraev.html (data obrashcheniya: 03.06.2019).
18. Matveeva T.V. Polnyj slovar' lingvisticheskikh terminov. Rostov n/D., 2010.
19. Muhin Yu.I. Tiraniya gluposti [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.libfox.ru/310970-yuriy-muhin-tiraniya-gluposti.html#book> (data obrashcheniya: 19.06.2019).
20. Nikolaev A.Ya. Biologicheskaya himiya: uchebnik dlya studentov med. vuzov. 3-e izd., pererab. i dop. M., 2004.
21. Pozner V.V. Proshchanie s illyuziyami. M., 2012.
22. Poluhina V. Iosif Brodskij. Bol'shaya kniga interv'yu [Elektronnyj resurs]. URL: <http://rubo.oks.net/book.php?book=7351> (data obrashcheniya: 20.04.2019).
23. Prohvatilov V. Blef s chumoj // Nasha versiya. 2019. № 17(692)..
24. Rogova K.A. Sintaksicheskie osobennosti publicisticheskoy rechi. L., 1975.
25. Rozental' D.E., Telenkova M.A. Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1976.
26. Svyatogorov I. Ukrainskij tupik // Nasha versiya. 2019. № 17(692).
27. Semin K. Agitprop. Ideologiya pobedy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=268163> (data obrashcheniya: 30.04.2019).
28. Sindalovskij N. Legendy peterburgskih sadov i parkov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://rubooks.net/book.php?book=3274> (data obrashcheniya: 10.05.2019).
29. Skovorodnikov A.P. Ekspressivnye sintaksicheskie konstrukcii sovremenno russkogo literaturnogo yazyka: opyt sistem. issled.. Tomsk, 1981
30. Solganik G.Ya. Stilistika teksta: ucheb. posobie dlya studentov, abiturientov, prepodavatelej-filogov i uchashchihsya starshih klassov shkol gumanitarnogo profilya. 3-e izd. M., 2001.
31. Solouh S. Pedagogicheskaya proza [Elektronnyj resurs] // Nov. mir. 2017. № 7. URL: http://magazines.russ.ru/novy_mi/2017/7/pedagogicheskaya-proza.html (data obrashcheniya: 10.04.2020).
32. Steshin D. Istoriya uzhe perepisana? Amerika vycherknula Rossiyu iz chisla pobeditelej vo Vtoroj mirovoj [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ural.kp.ru/daily/26980.4/4038886/> (data obrashcheniya: 10.09.2020).
33. Teoriya funkcional'noj grammatiki. Lokativnost'. Bytijnost'. Possessivnost'. Obuslovlennost' / otv. red. A.V. Bondarko; Ros. akad. nauk, In-t lingvist. issled. SPb., 1996.
34. Uglov F.G. Cheloveku malo veka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=93005> (data obrashcheniya: 25.04.2019).
35. Formanovskaya N.I. Stilistika slozhnogo predlozheniya. M., 1978.
36. Chancev A. Princip vseedinogo muzeya (Boris Grojs. Russkij kosmizm) [Elektronnyj resurs] // Nov. mir. 2016. № 2. URL: http://magazines.russ.ru/novy_mi/2016/2/princip-vseedinogo-muzeya-boris-grojs-russkij-kosmizm.html (data obrashcheniya: 20.04.2020).
37. Shichkova E. Istoki Taezhnogo tupika: istoriya semejstva staroverov Lykovykh [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.krsk.kp.ru/daily/26974.3/4029274/> (data obrashcheniya: 30.01.2020).

Parcelling as a tool of influence in journalism

The article deals with the results of the analysis of the complex sentences with the meaning of conditionality in the aspect of their formal division into separate sentences. The specific features of the parceled structures in journalism, the external and internal factors influencing on their construction are described. It is noted that a largest number of the parceled structures is found in the emotional-evaluative and agitational texts.

Key words: *accent, addition, justification, assessment, author's attitude, communicative intention.*

(Статья поступила в редакцию 05.10.2021)

Е.П. ПАНОВА
(Москва)

**Е.А. ПТИЦЫНА, Н.В. ХАРЛАМОВА,
Е.В. ХРИПУНОВА**
(Волгоград)

Ю.В. ЛОБАНОВА
(Москва)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ТВОРЧЕСТВЕ К.Н. ЛЕОНТЬЕВА И П.А. БЛЯХИНА

Рассматривается функционирование имен собственных, исследуется семантическое наполнение и выражение социальной функции онимов в текстах произведений К.Н. Леонтьева и П.А. Бляхина. Сделан вывод, что особенности бытования имени приводят к следующему: имя может являться в разрезе эпохи и одновременно маркером уровня духовности общества.

Ключевые слова: антропоним, оним, прозвище, ономастика, ономастикон, семантическое наполнение имени, социальная функция имени, речевая стратегия, коммуникативная стратегия.

Невозможно отрицать, что история России в XX в. изобилует переворотами и коренными изменениями в социальной жизни общества. Это не могло не сказаться на языковой системе, которая всегда отражает трансформации в социуме. Нам представилось интересным проследить, как повлияло изменение языковой картины мира в русской литературе на такие лингвистические категории, как ономастика (антропонимика) и речевые и коммуникативные стратегии, отражающие как отношение автора к персонажам, выраженное через его именование (реализация речевых стратегий), так и отношения между персонажами произведений, выраженные в выборе той или иной вариации онима (реализация коммуникативной стратегии). Если рассматривать коммуникативные стратегии в художественном тексте, то необходимо, во-первых, учитывать, что любые коммуникативные процессы протекают в определенном культурном и национальном контексте [12, с. 26]; во-вторых, следует дифференцировать понятия «коммуникативная стратегия» и «речевая стратегия», которые различаются так же, как и понятия «речевой акт» и «коммуникативный акт»: рече-

вой акт предполагает действие, а коммуникативный – взаимодействие [3, с. 14]. Таким образом, коммуникативная стратегия, в отличие от речевой, всегда направлена на взаимодействие, содержит перлокутивный эффект [12, с. 52]. Так, онимы «от автора» содержат речевые стратегии, поскольку отсутствует ответная реакция обладателя имени, антропонимы же – характеристики или обращения самих персонажей – рассматриваются нами как коммуникативные стратегии. Известно, что ничего случайного не бывает в произведении, тем более литературное имя играет огромную роль в воплощении авторской идеи. «В науке известен факт, что имена собственные вплетаются в текстовую ткань как обязательный организирующий компонент, они взаимодействуют с другими текстовыми элементами, демонстрируя свои изобразительные возможности в пределах широкого и узкого контекста» [7, с. 8].

В эпоху классицизма литературные произведения отличались дидактичностью, учительностью и были призваны не отражать действительность, а реализовать замысел автора, чаще всего назидательный. Герои произведения обычно не являлись полнокровными персонажами, а были носителями одной ярко выраженной черты (идеи или страсти), что помогало автору конструировать свое произведение и достигать поставленной в произведении цели. В таком произведении говорящее имя или говорящая фамилия помогали раскрытию авторского замысла путем реализации определенной речевой стратегии. Рудименты наследия классицизма мы наблюдаем и в произведениях авторов XIX–XX вв. Но авторы наряду с именем начинают использовать для характеристики человека и прозвище.

Традиционно в антропонимике различают фонетический, морфологический и семантический виды мотивированности, которые выполняют в тексте определенные идейно-художественные задачи. Фонетически мотивированные антропонимы связаны со звуковым оформлением, в художественном тексте они выполняют экспрессивную роль. Морфологическая мотивированность антропонима проявляется в структуре имени и связана с морфемикой языка, с определенными лексико-грамматическими разрядами слов. Семантический вид мотивированности антропонима находится в лексическом мотиваторе номинативной единицы и является реальным признаком номинируемого предмета [13, p. 10–11].

При этом имена собственные выполняют определенные функции: 1) функцию идентификации (возраст, сословное положение, социальный статус); 2) эмоционально-стилистическую (стилистическая окрашенность имени); 3) информационно-стилистическую (этимологическое значение имени) [2, с. 37].

В нашей работе мы хотели бы рассмотреть, как реализуются речевая и коммуникативная стратегии при выборе имени. Как известно, имя собственное имеет социальную функцию, служа индивидуализирующим указанием на определенный объект. Таким образом, нам интересно проследить функционирование и трансформацию антропонима (имени, данного при рождении, и прозвища) как маркера уклада и отношений в литературе, описывающей жизнь российского социума разных периодов, а именно в середине XIX в. (на материале произведений К.Н. Леонтьева) и в эпоху революционных изменений начала XX в. (произведение П.А. Бляхина). Обратимся сначала к прозе К.Н. Леонтьева. Для анализа имен собственных нами были выбраны три произведения писателя – повесть «Благодарность», «Лето на хуторе» и роман «В своем краю», отражающие жизнь провинции в середине XIX в. Автор, К.Н. Леонтьев, был дворянином по рождению и воспитанию. Три выбранных нами произведения относятся к раннему периоду творчества писателя, ориентирующегося в это время на произведения И.С. Тургенева и других представителей реализма. Но уже в это время начал формироваться присущий Леонтьеву стиль, характеризующийся и точным воспроизведением деталей современной писателю жизни, и ярко выраженным отношением автора к своим персонажам. Мы склонны рассматривать автора не только как языковую личность, но и как продукт конкретной эпохи, влияющей на формирование мировоззрения, нравственных, этических и творческих установок индивидуума. Мы далеки от того, чтобы лишать автора оригинальности мысли и самобытности (эти качества у К.Н. Леонтьева имелись в избытке), но склонны учитывать оба этих фактора – и влияние среды, и личностные особенности писателя. И то и другое формирует отношение писателя к своим персонажам, что выражено на уровне речевой стратегии, и отношения между персонажами, реализующие определенные коммуникативные стратегии. Все это мы хотели бы рассмотреть на материале ономастикона трех леонтьевских произведений.

Анализируя мужские имена в произведениях К.А. Леонтьева, мы не могли не обра-

тить внимание на большую долю двойных имен и отчеств, принадлежащих представителям обывательского и помещичьего сословий. В повести «Благодарность» четыре таких персонажа (*Федор Федорович, Николай Николаевич, Петр Петрович, Александр Александрович*), причем все они относятся к образованной части обывательского сословия. Один из них является чиновником, трое работают в школе. В романе «В своем краю» мы встречаем двух помещиков, носящих двойные имена и отчества (*Петр Петрович, Николай Николаевич*). В этом отражается русская традиция родовых имен, переходящих от отца к сыну, бытующая не только в помещичьей и обывательской, но и в купеческой среде. Она показывает большое значение семьи в жизни человека, единство семьи, существующей в русле определенной традиции, неразрывность и преемственность цепи поколений, что проявляется и в выборе определенного святого патрона, чье имя носят представители мужской линии родового клана.

Вообще следует заметить, что герои произведений, принадлежащие к провинциальному образованному обществу и помещичьему кругу, в подавляющем большинстве случаев обращаются друг к другу по имени и отчеству – это относится и к мужчинам, и к женщинам. В тесном дружеском и семейном общении встречаются полуимена и демиинутивы – как мужские, так и женские (*Ашенька, Дашенька, Любаша, Васинька, Василек, Пауленька*), и очень редки огрубляющие суффиксы. Что касается представителей крестьянского сословия, то в анализируемых произведениях Леонтьева только два его представителя именуются по имени и отчеству. Это главная героиня повести «Лето на хуторе» *Маша* (влюбленный в нее *Васильков* при обращении к ней именуется девушкой *Марьей Михайловной*) и ее отец, портной, которого автор при представлении именуется *Михайлой Григорьевым*, используя урезанный вариант отчества. Обращение *Василькова* являет собой такое выражение коммуникативной стратегии, как уважительное отношение, а именование автором персонажа *Михайлой Григорьевым* – выражение авторской речевой стратегии. Автор отдает дань уважения личным качествам персонажа, наделяя его отчеством, но и не забывает показать его принадлежность к крестьянскому сословию, употребив усеченный вариант отчества. Что касается именовании прочих персонажей, принадлежащих к крестьянскому сословию, то мы встречаем или полные имена (*Осип, Матрена, Авдотья, Антон*), либо полу-

имена (*Афроська, Мотря, Филатка, Иринашка*), причем зачастую с огрубляющим суффиксом. Причем мы встречаем такие именованья в описаниях автора, что дает нам возможность отнести это к речевой стратегии.

Достаточно примечателен и следующий факт: гувернер-француз именуется и персонажами романа «В своем краю», и автором исключительно по фамилии (*Баумгартен*), хотя его воспитанники иногда называют его *Древосадский*. Гувернантка-англичанка именуется в романе *Nelly*. Примечательно, что автор часто использует на страницах романа англоязычное написание. Здесь налицо ярко выраженная речевая стратегия, показывающая, что иностранцы являются чужаками в российском обществе и в российской жизни – им либо отказано в имени, как в случае с *Баумгартеном*, либо имя остается варваризмом, не освоенным массивом русского языка (*Nelly*). Добавим, что подобным приемом впоследствии пользуются как в русской литературе (А.П. Чехов), так и в английской (Дж. Осборн). «Д. Осборн, как и А.П. Чехов, умело использует в своей пьесе деталь. Например, *Гиллман* говорит о себе: Я никогда не был молодым. Я всегда чувствовал себя старым... Возможно, его присказка old thing является следствием подобного мироощущения (выражение old thing на русский язык обычно переводится как дружок, голубушка. Если же рассматривать перевод отдельных слов этого выражения, то в контексте произведения это выражение приобретает несколько иной смысл: old – старый, thing – вещь, предмет (создание, существо)). Свою дочь *Гиллман* иногда называет old thing, вследствие чего, по словам *Мэри Робин* чувствует себя старой» [8, с. 57].

Не оставляет К.Н. Леонтьев без внимания и такой прием, как использование говорящих имен и фамилий. Так в повести «Лето на хуторе» борьбу за сердце развитой простолудинки *Маши* ведут учитель *Васильков* и помещик *Непреклонный*. Эти фамилии полностью характеризуют своих носителей – *Васильков* обладает мягким меланхоличным характером, по нежности сравнимым с цветком, а *Непреклонный* – пылкий молодой человек, пытающийся добиться исполнения своих желаний любым путем. В романе «В своем краю» мы встречаем говорящие прозвища, произведенные от имен героев. Главный персонаж романа – доктор *Василий Руднев* получает прозвище *Василек*, а молодого учителя *Василия Милькева* называют *Василиском*. Эти прозвища весьма красноречиво и точно характеризуют персонажей. В том же романе помещик *Павел Ильич*

Шемахаев имеет прозвище *Сарданапал*, заслужив его своей разгульной жизнью и необузданным нравом. Эти выражения коммуникативной стратегии имеют оценочный аспект, причем оцениваются не социальные функции персонажей или профессиональные компетенции, а личностные качества индивидуумов. Все остальные персонажи прозвищ не имеют. Превалирует имя, имя человека, имя личности, причем тот его вариант, который достаточно точно определяет место человека в обществе, его принадлежность к определенному сословию или социальной группе.

Как мы видим, достаточно строго организованный и регламентированный ономастикон ранних произведений К.Н. Леонтьева является точным отражением общественных отношений в российском обществе середины XIX в.

Обратимся к анализу антропонимов в повести П.А. Бляхина «Красные дьяволята». Известно, что данная повесть относится к юношеской революционно-демократической приключенческой повести, соответственно, все структурные элементы данной повести подчинены законам данного жанра.

Исследование функциональной роли имен собственных, а также мотивированность снимов в повести «Красные дьяволята» П.А. Бляхина помогают глубже понять идейно-художественное значение повести, отражающей эпоху глобальных сдвигов в жизни российского общества, время Гражданской войны. Огромную роль в выборе имен сыграли принадлежность повести к приключенческому жанру и идеологическая составляющая повести, ее революционно-героическая направленность.

Рассмотрим роль исторических имен в повести: *Врангель*, *батька Махно*, *Ленин*, *Буденный*, *атаман Черняк*, *бандит Перепечко*. Использование автором в тексте имен некоторых знаменитых исторических лиц (*Врангель*, *Ленин*) помогает читателю не только представить ту историческую эпоху, в которой происходило действие повести, но и определить основной конфликт повести, в которой изображается борьба двух антагонистически настроенных, враждующих между собой сил, исторически сложившихся в нашей стране в послереволюционной России, борьба между Красной и Белой армиями. В повести выделяется также ряд исторических личностей (*Буденный*, *батька Махно*, *атаман Черняк*, *бандит Перепечко*), которые не только образуют исторический колорит произведения, но и активно вторгаются в жизнь юных героев, влияют на их судьбу. *Мишка*, *Дуняша* и *Ю-Ю* поступают в ряды

Первой Конармии, где они и сражаются с бандой *Махно*.

Перейдем к рассмотрению имен героев повести, являющихся плодом вымысла автора. Персонажам повести даются православные имена, популярные на Руси и любимые русским народом. Получая православное имя, человек вступает в круг христиан. При этом имя не столько выделяло лицо среди других христиан, сколько, наоборот, объединяло их в одно целое, точнее сказать, делало их частями единого целого. Ведь, согласно православному учению, Церковь представляет собой Тело Христа и каждый христианин является клеточкой этого Тела. Особую роль в этом играла повторяемость одних и тех же имен. Таким образом, носителем имени в христианской культуре является многогранная личность, со своим внутренним мироустройством. В повести «Красные дьяволята», с одной стороны, используются христианские имена, с другой – автор всячески стремится подчеркнуть, что выбор данных имен определяет социально-классовую принадлежность героев. А распространенность, популярность, типичность данных имен для русской культуры (*Мишка, Дуняша, Иван, Федор*) помогают автору создать в произведении типический образ, показать, что таким героем может стать любой мальчишка из рабоче-крестьянской среды, тем более если он сражается за строительство нового справедливого общества.

Обратимся к учению П. Флоренского об именах. Философ рассуждает о «первоисточных» именах, или, точнее сказать, духовных именах, которые обязывают личность соответствовать этому имени. Флоренский также говорит о том, что Церковь нарекает человека именем, лишенным субъективных суффиксов, что требует определенных отношений между человеком и Богом, отличных от отношений между людьми в социуме [11]. «В повести П.А. Бляхина “Красные дьяволята” изначально имена, выбираемые автором для своих персонажей, несут на себе отпечаток христианского онтологического мира: *Евдокия, Михаил, Иоанн, Федор*. Однако П.А. Бляхин ни разу не употребляет в повести полные имена своих героев. В повести действует принцип, который П. Флоренский определил как уплотнение имени и рассредоточение имени» [Там же]. Другими словами, имя в тексте П.А. Бляхина обмирщается, рассредотачивается, подстраивается под реальность. Происходит такое в том случае, когда общество перестает видеть в ближнем образ Божий, а следовательно, пытается подменить высшее Божественное зна-

чение имени его обмирщенной интерпретацией. Употребление усеченной, краткой формы имени собственного, уменьшительно-ласкательных суффиксов, уничижительно-насмешливых и огрубляющих суффиксов необходимо понимать как различные приспособления данного имени к социально-политическим, личным отношениям, которые складываются между людьми. Но это приводит к тому, что общество перестает нуждаться в исконном «первоисточном» имени.

Принадлежность главных персонажей к крестьянскому сословию определяет то, что мы встречаем либо полуимена с уменьшительно-ласкательным суффиксом (*Дуняша*), либо полуимена с огрубляющим суффиксом (*Мишка*) (заметим, то же мы наблюдали у К.Н. Лентьева). Таким образом достоверно изображается народная среда, определяются сословно-классовая принадлежность главных героев, их возраст, социальный статус. Иначе говоря, онтологически имена в повести связаны с христианским мировоззрением, но функционально выполняют иную роль: подчеркивают историческую, социальную и возрастную принадлежность героев.

П.А. Бляхин продолжает традицию классицистов, используя говорящие имена и фамилии, которые либо характеризуют жизнь героя (*Недоля*), либо сатирически высмеивают их, преследуя определенную идеологическую цель (священник *Павсикакий*, бандиты *Сероган, Голопуз*). Все эти изложенные выше факты являются выражением речевой стратегии, демонстрацией отношения писателя к персонажам.

Обратимся к проявлениям коммуникативной стратегии в повести, а именно в бытовании имен в общении и появлении прозвищ. Имя дается при крещении, и личность обретает свою самоценность, а кличка или прозвище носит оценочный характер. Прозвища, которые использует автор в повести, характеризуют определенные аспекты личности, они несут социальную нагрузку, т. е. на первый план выходит не личность, а функциональная принадлежность человека. Прозвище в повести становится неким социальным маркером, вытесняющим личность и определяющим некоторые функциональные задачи. Именно эти задачи и выполняют персонажи в художественном тексте, в данном случае – идеологические.

Приведем следующий пример. Главных героев в семье (а семья, как известно, – это малая церковь) мать и отец зовут только по имени – *Дуняша* и *Мишка*, – т. к. личность среди близких и любящих людей самоценна. Ребята,

начитавшись приключенческой литературы, придумывают себе прозвища: *Дуняша – Овод* (Э.Л. Войнич), *Мишка – Следопыт* (Ф. Купер). Ребята играют в игру, а, как известно, играя, ребенок социализируется: усваивает нормы и правила поведения в обществе. *Дуняша* и *Мишка* кличками наделяют и известных исторических деятелей: *Ленин – Великий Вождь Краснокожих*, *Врангель – Красный Шакал*, *Буденный – Красный Олень*, *Махно – Голубая Лисица*. Зоонимы несут четкую смысловую нагрузку. Как известно, олень – благородное животное, а шакал и лисица – хищники, обладающие коварным характером в народных сказках разных стран. Пространство повести разделено на две части: «Краснокожие воины» и «Бледнолицые собаки». Оба лагеря сражаются между собой за новый социальный строй, как это и происходило исторически в России в тот период. Прозвища функционируют в ситуациях, когда юные герои включаются в социальную борьбу. Важна не личность во всем своем духовном многообразии, а функция, которую воплощает тот или иной герой под определенной маской-прозвищем.

Таким образом, анализ произведений обоих писателей приводит нас к следующим выводам: антропоним несет двойную нагрузку, данное при крещении имя влияет на формирование ядра личности, придает ей самооценку и уникальность и одновременно вписывает человека в социальный, сословный и иерархический контекст описываемой эпохи. Таким образом реализуется коммуникативная стратегия. Кличка же (или прозвище) носит оценочный характер и характеризует личностные особенности или особенности социальной позиции героя, но не в смысловой целостности, присущей имени, а фрагментарно, причем выражает оценку автора. Это является реализацией речевой стратегии как выражения авторского отношения к герою.

Список литературы

1. Бляхин П., Козачинский А.В. Красные дьяволята. Зеленый фургон. М., 2004.
2. Карпенко Ю.А. Ономастика в художественной литературе // Ономастика: проблемы и методы. М., 1978.
3. Клюев Е.В. Речевая коммуникация. Успех речевой коммуникации. М., 2002.
4. Леонтьев К.Н. Благодарность // Его же. Полное собрание сочинений и писем. СПб., 2000. Т. 1.
5. Леонтьев К.Н. В своем краю // Его же. Полное собрание сочинений и писем. СПб., 2000. Т. 2.
6. Леонтьев К.Н. Лето на хуторе / Его же. Полное собрание сочинений и писем. СПб., 2000. Т. 1.

7. Панова Е.П. Функционирование имени собственного в детской литературе: моногр. Волгоград, 2013.

8. Семикина Ю.Г. Переосмысление творческого метода А.П. Чехова в пьесе Д. Осборна «К за-паду от Суэца» [Электронный ресурс] // Грани познания. 2017. № 6(53). С. 53–61. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1512653037.pdf> (дата обращения: 20.11.2021).

9. Суперанская А.В. Современный словарь личных имен: Сравнение. Происхождение. Написание. М., 2005.

10. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал. Волгоград, 2000.

11. Флоренский П.А. Имена. М., 2008.

12. Черницына Т.В. Коммуникативные стратегии похвалы и порицания в идиостиле В.М. Шукшина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2013.

13. Elena V. Khripunova and Elena P. Panova and Ekaterina V. Bobyeva and Irina A. Makevina and Tatyana V. Chernitsyna. Antroponyms // Creating A Linguistic World Picture In The Russian Prose. Vol. 99. ISMGE 2020. P. 394–404. DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.04.46.

* * *

1. Blyahin P., Kozachinskij A.V. Krasnye d'yavolyata. Zelenyj furgon. M., 2004.

2. Karpenko Yu.A. Onomastika v hudozhestvennoj literature // Onomastika: problemy i metody. M., 1978.

3. Klyuev E.V. Rechevaya kommunikaciya. Uspekhi rechevoj kommunikacii. M., 2002.

4. Leont'ev K.N. Blagodarnost' // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij i pisem. SPb., 2000. T. 1.

5. Leont'ev K.N. V svoem krayu // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij i pisem. SPb., 2000. T. 2.

6. Leont'ev K.N. Leto na hutore / Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij i pisem. SPb., 2000. T. 1.

7. Panova E.P. Funkcionirovanie imeni sobstvennogo v detskoj literature: monogr. Volgograd, 2013.

8. Semikina Yu.G. Pereosmyslenie tvorcheskogo metoda A.P. Chekhova v p'ese D. Osborna «K zapadu ot Sueca» [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2017. № 6(53). S. 53–61. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1512653037.pdf> (data obrashcheniya: 20.11.2021).

9. Superanskaya A.V. Sovremennyy slovar' lichnyh imen: Sravnenie. Proiskhozhdenie. Napisanie. M., 2005.

10. Suprun V.I. Onomasticheskoe pole russkogo yazyka i ego hudozhestvenno-esteticheskij potencial. Volgograd, 2000.

11. Florenskij P.A. Imena. M., 2008.

12. Chernicyna T.V. Kommunikativnye strategii pohvaly i poricaniya v idiostile V.M. Shukshina: avto-ref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2013.

Specificities of the functioning of proper nouns in the creative works of K.N. Leontyev and P.A. Blyakhin

The article deals with the functioning of the proper nouns. The authors study the semantic load and expression of the social function of onyms in the texts of the works by K.N. Leontyev and P.A. Blyakhin. There is concluded that the peculiarities of the existence of the name result that the name can be the expresser of the cut of the epoch and simultaneously the marker of the level of the spirituality of the society.

Key words: *anthroponym, onym, nickname, onomastics, onomasticon, semantic load of name, social function of name, verbal strategy, communicative strategy.*

(Статья поступила в редакцию 19.10.2021)

Т.В. РОЖКОВА, С.С. БАРБАШЁВА
(Самара)

ГЛАГОЛЫ В МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ: ЭКСПЛИКАЦИЯ КАТЕГОРИИ «ПРОЦЕСС»

Анализируется репрезентация категории «процесс» на материале английских глаголов, обозначающих различные действия и состояния в медицине. Категория процесса рассматривается в виде трех подкатегорий – действия, состояния, отношения. Выявляются прототипические характеристики каждой подкатегории, дается ее категориальный и онтологический анализ. Исследуется также способность глаголов выражать несколько категориальных значений.

Ключевые слова: *медицина, глагол, категория, процесс, действие, состояние, отношение.*

Существование мира и бытие человека в этом мире не статичны, они имеют определенную пространственно-временную организацию, которая задает упорядоченность этого существования, направляет его развитие и способствует его поддержанию. «Человек, осмысляющий мир и себя в этом мире, осознавая принципиальную важность процессуаль-

ности как свойства бытия, издревле не только *воспринимает*, но и *мыслит* бытие в совокупности всего сущего как изменчивое, подвижное, находящееся в постоянном *движении*, все формы которого реализуются как *процессы*» [13]. Это ощущение процессуальности мира и себя в этом мире отражается как в бытовой лексике, так и в научной.

Понятие «процесс» очень многогранно. Оно активно используется во многих отраслях науки и техники. Рассмотрим определения термина «процесс» в гуманитарных и естественно-научных дисциплинах:

– (в логике) закономерная, последовательная, непрерывная смена следующих друг за другом моментов развития чего-либо (напр., процесс производства, процесс мышления) [8, с. 433];

– (в юриспруденции) судебное дело; порядок осуществления деятельности следственных, административных и судебных органов [14, с. 374];

– (в социологии) процесс социальный – последовательная смена состояний или движение элементов социальной системы и ее подсистем, любого социального объекта [9, с. 263];

– (в демографии) процесс демографический – последовательность одноименных событий в жизни людей, имеющая значение для смены их поколений [4, с. 354];

– (в экономике) экономический процесс – процесс взаимодействия людей, предполагающий совершение каждым из них конкретных действий, в результате чего производится то, в чем нуждаются люди и общество [17] (процесс производства, процесс распределения, процесс потребления, социально-экономический, организационный и др.);

– (в педагогике) педагогический процесс – развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее наменному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых [12];

– (в физике) последовательные смены состояний системы (гетерогенный процесс, изотермический процесс, (не)обратимый и др.) [3, с. 138–139];

– (в химии) химические реакции – это процессы образования из простых по составу веществ более сложных, переход одних сложных веществ в другие и разложение сложных веществ на более простые вещества [16, с. 4].

Несмотря на наличие дифференциальных семантических компонентов, вытекающих из целей и задач употребления данного понятия в различных отраслях науки, они содержат общие категориальные признаки. Во-первых, процесс отражает последовательную смену явлений или состояний, во-вторых, качественное изменение или развитие обозначаемого явления во времени. Эти семантические признаки характеризуют процесс как онтологическую категорию, обладающую определенной динамичностью и протяженностью во времени.

Традиционно глагол рассматривается как часть речи, наиболее полно «выражающая грамматическое значение действия (т. е. признака подвижного, реализующегося во времени) и функционирующая по преимуществу в качестве сказуемого» [18, с. 104]. Глагол обладает универсальной природой «носителя категориальной процессуальности» [6].

Н.Н. Болдырев высказывает иную точку зрения, согласно которой глагол «передает не действие, процесс и т. п., а событие в его пропозициональной форме» [3, с. 76]. При этом отмечается, что «он обозначает то или иное событие внешнего мира в самом общем виде, которое лишь в предложении категоризируется как действие, процесс, состояние и т. д. в зависимости от условий и целей интерпретации» [2, с. 81].

Цель настоящей работы состоит в выявлении основных лингвистических признаков категории «процесс» в медицинском дискурсе, репрезентированных глагольными единицами, и в определении степени выраженности категориальных признаков процессуальности. Материалом исследования послужили однословные глаголы, функционирующие в медицинском дискурсе, полученные методом сплошной выборки из «Большого англо-русского медицинского словаря» [1], а также аутентичных специализированных учебников и монографий. Основными методами анализа являются этимологический, дефиниционный и контекстуальный, семантический, категориальный, позволяющие выявить основные и дополнительные оттенки значений глагольных единиц, а также дифференцировать категориальные значения. Дефиниции глаголов и этимологические данные выбирались из Dictionary by Merriam-Webster [19] и Online Etymology Dictionary [21].

В настоящей работе мы будем придерживаться традиционной точки зрения, согласно которой глагол трактуется как «самостоя-

тельная часть речи, обозначающая процессуальный признак предмета» [5, с. 16]. В лингвистике категория процессуальности рассматривается в трех основных подкатегориях:

- «процессуальность – действие»;
- «процессуальность – состояние»;
- «процессуальность – отношение» [6].

Каждая из этих категорий обладает общими и дифференциальными категориальными признаками.

Процессуальность – действие. В философии действие рассматривается как «структурная единица деятельности; относительно завершённый отдельный акт человеческой деятельности, для которого характерны направленность на достижение определенной осознаваемой цели, произвольность и преднамеренность индивидуальной активности <...> Целеосознанность и целенаправленность действия выражается в том, что оно всегда предполагает использование средств, в качестве которых могут выступать различные орудия, знаки, ценности, нормы, роли и т. п.» [10]. В медицинской лексике подкатегория действия представлена значительным количеством лексических единиц, которые можно разделить на несколько подгрупп.

В первую подгруппу входят глаголы, образованные при помощи конверсии от терминов – названий инструментов. Они обозначают действия, выполняемые с помощью этих инструментов (*to curette* – *to scrape with a curette* [21], *выскабливать кюреткой, производить кюретаж, выскабливаться* [1], *tweezer* – *to pluck with tweezers* [21], *удалять пинцетом, щипчиками* [1]) или каких-либо физических явлений, выступающих в роли инструментов (*to sonicare* – *to disrupt by exposure to high-frequency sound waves* [19], *разрушать ультразвуком* [1]).

Во вторую подгруппу можно отнести глаголы, обозначающие физические действия, выполняемые с помощью инструментов, но не содержащие указание на его название (например: *to abrade* – *to rub or wear away, to rub or scrape off* [21], *выскабливать, соскабливать, производить эксфолиацию, снимать поверхностный слой* [1]). Этимологически рассматриваемый глагол происходит не от названия инструмента, а от латинского глагола *abradere*. Последний представляет собой сочетание латинской приставки *ab-* (*away, from, from off, down*) и латинского глагола *rasare* – *to scratch, slash, scrape, erase*, который предположительно образован от протоиндоевропейского кор-

ня со сходным значением *to scrape, scratch, gnaw* [21].

Третью подгруппу составляют глаголы, в которых сема, указывающая на инструмент, содержится имплицитно. Его наличие можно лишь предположить либо вывести на основе имеющихся фоновых знаний. Сами же глаголы образованы от существительных, обозначающих результат действия, выражаемого этими глаголами. Например: *to plicate – to perform plication on* (от латинского глагола *plicare – to lay, fold, twist* [21], *собирать в складку, формировать складку (хирургическим путем)* [1]), *to vulnerate – to harm or wound* (от латинского глагола *vulnerare – to wound, to hurt, to injure*, от латинского существительного *vulnus – wound* [21], *ранить, повредить* [1]).

Четвертая подгруппа включает глаголы, репрезентирующие абстрактные действия, происходящие независимо от воли человека и без использования инструментов, но приводящие к материальным изменениям. Например: *to buckle – distort, warp, bend out of shape* [21], *образовывать выпячивание* [1].

Пятая подгруппа представлена глаголами, отражающими психоэмоциональные и когнитивные процессы. Данные процессы вербализуются:

(1) глаголами интеллектуальной деятельности (например: *to diagnose – to ascertain or determine (a disease) from its symptoms* [21], *ставить диагноз, диагностировать, распознавать, выявлять, устанавливать; поставить диагноз* [1]);

(2) глаголами, репрезентирующими действия, происходящие в психике человека и не осознаваемые им как происходящие с ним (например: *to sublimate – (in psychology) to divert the expression of (an instinctual desire or impulse) from its unacceptable form to one that is considered more socially or culturally acceptable* [19], *сублимировать* [1]);

(3) глаголами, обозначающими действия, целью которых является оказание воздействия на психическое или эмоциональное состояние (*to sedate – to treat with sedatives, to dose with sedatives, to settle calm*) [21], *воздействовать седативным средством, оказывать снотворное действие* [1]);

(4) глаголами, обозначающими воздействие на физическое состояние организма (*to spare – to refrain from harming, to be indulgent to* [21], *щадить, сохранять* [1], *to faint* или *to swoon – to become unconscious* [21], *потерять сознание, испытывать головокружение* [1]).

(5) Глаголы, репрезентирующие речевую деятельность и ее нарушения, также могут быть отнесены в данную подгруппу, поскольку процесс говорения есть деятельность, протекающая во времени и с использованием определенных физиологических и психологических действий. Например: *to babble – to prattle, to utter words indistinctly, talk like a baby* [21], *говорить невнятно* [1], *to stammer – to make involuntary stops and repetitions in speaking* (синоним: *to stutter – to speak with spasmodic repetition*) [19], *заикаться* [1].

Процессуальность – состояние. Состояние нельзя полностью отождествлять с процессом в том смысле, что «состояние лишь относится к группе категорий процессуального ряда и представляет собой некое относительно статичное изменение во времени, в то время как процесс предполагает изменение динамического характера» [11, с. 118]. Таким образом, состояние характеризуется проявлением некоторых свойств в конкретный отрезок времени и предполагает их изменение и развитие с течением времени и под воздействием изменений внешних и/или внутренних условий. Сема «нахождение чего-либо в определенных условиях в определенное время» содержится в глаголах, функционирующих в медицинском дискурсе. Например, *to ache – to suffer continued pain* [21], *болеть* [1].

Процессуальность – отношение. Понятие «отношение» предполагает наличие какой-либо связи между гносеологическими и онтологическими явлениями. Другими словами, отношение – «связь между некоторой сущностью и тем, что с ней соотносено» [10]. В медицинском дискурсе подкатегория «отношение» репрезентирована преимущественно междисциплинарными и общенаучными глаголами. Релятивность данных глаголов определяется типами логических связей. Например, глагол *to originate* (со значением *to bring into existence, to give rise or origin to* [21], *порождать, давать начало, происходить, брать начало* [1]) демонстрирует отношения принадлежности на оси «целое – часть целого», а также онтологическую направленность действия. Глагол *to originate* демонстрирует связь между источником и тем, что появилось из этого источника. Приведем примеры из научной медицинской литературы: *gliomas are named for the types of glial cells from which they originate* [22, p. 439]; *These studies demonstrated that the Ras-induced vacuoles did not originate from swollen ER membranes* [Ibid., p. 563]; хи-

мия – *If two holes are opened in the barrier, then waves originate from each hole by diffraction* [20, p. 7]. Партитивные отношения выявляются и в отраслевых глаголах, например: *to decerebrate – to remove the brain or a large section of the brain, or to cut the spinal cord* [19], *децеребрировать, удалять головной мозг* [1].

В группе общенаучных глаголов выделяются следующие типы логических отношений: «равенство (*to correspond*), различия (*to differ, to contrast*), партитивность (*to belong, to possess*), одностороннее соответствие (*to become, to suffice*)» [2, с. 138].

Анализ однословных глагольных единиц показал, что глаголы, функционирующие в медицинском дискурсе и отражающие категорию процессуальности, способны совмещать в себе разные категориальные признаки. Другими словами, один и тот же глагол демонстрирует процессуальность как действие и состояние, как состояние и отношение, как действие и отношение. Сербский ученый Бранко Тошович назвал это явление «дирестат» [15, с. 230]. Данный термин есть результат сложения слов «динамика», «статика», «реляция».

Ученый также отмечает, что у глагола эти компоненты по-разному сочетаются и оказывают влияние друг на друга. Он пишет о том, что глагол «выражает дирестатический концептуальный сплав» [Там же, с. 231]. При этом «в каждом глаголе сплав имеет различную комбинацию трех компонентов: в одном случае в нем преобладает динамика, в другом – статика, в третьем – реляция. Но это самые простые случаи глагольности. В более сложных случаях сочетаются два компонента (динамика и статика, статика и реляция, динамика и реляция). В наиболее сложных случаях проявления глагольности в одном и том же глаголе объединены элементы всех трех компонентов» [Там же, с. 231].

Проанализировав фактический материал, можно констатировать, что категориальные оттенки выявляются при анализе дефиниций и контекстов употребления глаголов. Например, глагол *to cornify (to become converted or changed into horn or horny substance or tissue* [19], *ороговеть* [1]) как действие обозначает процесс ороговения (*Keratinocytes of the hair shaft cornify and maintain intercellular connections so that a mechanically resilient hair fiber is formed* [22, p. 186]). Как состояние глагол, преимущественно в форме причастия (*cornified layer of the epidermis or the hair fiber* [Ibid., p. 186]), обозначает результат дан-

ного процесса. «Состояние ороговения» представлено как хронический процесс, бесконечный по продолжительности, т. е. это результат, к которому приводит процесс.

Глагол *to ail* репрезентирует процессуальность как состояние и как отношение. Например, одно из его значение *to suffer ill health* [19] (*болеть, чувствовать недомогание* [1]) представляет процессуальность как состояние, которое так или иначе завершится либо под воздействием внешних причин (например, после лечения), либо с течением времени. Значение *to give physical or emotional pain discomfort or trouble to* [19] (*беспокоить, причинять страдание* [1]) репрезентирует отношение, поскольку наблюдается связь между причиной и результатом воздействия этой причины.

Глаголы, обозначающие особенности походки человека, также репрезентируют процессуальность и как действие (при описании процесса передвижения), и как состояние (при описании способа передвижения). Например, *to waddle – to walk with short steps, swaying from side to side; to walk as a duck does, to move clumsily in a manner suggesting a waddle* [21], *ходить вперевалку* [1].

Глагол *to sway* репрезентирует все три подкатегории:

1) действие (*to move in a swaying or sweeping motion* [21], *двигаться шатаясь* [1]);

2) состояние как характеристика манеры передвижения (*to swing slowly and rhythmically back and forth from a base or pivot* [21], *шататься, колебаться* [1]),

3) отношение (*to cause to sway* [21], *раскачивать, поколебать* [1]).

Категория процесса представлена тремя подкатегориями, отражающими процессуальность как действие, состояние или отношение. Каждая субкатегория включает глаголы, объединенные общими категориальными признаками, выявляемыми на уровне дефиниции и контекста.

Группа глаголов, репрезентирующих процессуальность как действие, составляет наиболее многочисленный и значимый пласт глагольной лексики, функционирующей в медицинском дискурсе, поскольку они номинируют действия, обозначающие выполнение определенных медицинских процедур, психоэмоциональные и физиологические процессы.

Исследование фактического материала показало, что нередки случаи, когда один глагол, функционирующий в медицинских текстах, актуализирует несколько категориальных зна-

чений. Последние дифференцируются посредством анализа дефиниции глагольной единицы и контекстов ее употребления. Поликатегориальность глагола отражает подвижность мышления человека в процессе познания мира и отражения представлений о мире в языке.

Список литературы

1. Акжигитов Г.Н., Акжигитов Р.Г. Большой англо-русский медицинский словарь. М., 2012.
2. Болдырев Н.Н. Категориальное значение глагола: системный и функциональный аспекты. 2-е изд. М., 2009.
3. Брюханов А.В., Пустовалов Г.Е., Рыдник В.И. Толковый физический словарь. Основные термины. 2-е изд., испр. М., 1988. С. 138–139.
4. Демографический энциклопедический словарь / под ред. Д.И. Валентей. М., 1985.
5. Жеребило Т.В. Введение в языкознание: словарь-справочник (470 словарных статей). 4-е изд., испр. и доп. Назрань, 2015.
6. Иваницкая Н.Б. Глагольная категория «процессуальность» в аспекте сопоставительного языкознания // Наука в центральной России. 2012. № 25. С. 97–102.
7. Историческая и социально-образовательная мысль [Электронный ресурс]. 2014. Т. 6. № 6. Ч. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-protsess-kak-tselostnoe-yavlenie/viewer> (дата обращения: 12.07.2021).
8. Кондаков Н.И. Логический словарь / отв. ред. Д.П. Горский. М., 1971.
9. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. М., 1988.
10. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/%D0%94%D0%95%D0%99%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%98%D0%95 (дата обращения: 12.07.2021).
11. Рожкова Т.В., Барбашева С.С. Теоретические вопросы категории «процесс» // Термины в коммуникативном пространстве: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием «Дискурсология, терминология, экология языка в современной лингвистике» / отв. ред. С.И. Маджаева, 2018. С. 117–122.
12. Саркисян Т.Н. Педагогический процесс как целостное явление // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. Т. 6. № 6. Ч. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-protsess-kak-tselostnoe-yavlenie> (дата обращения: 23.11.2021).
13. Селиванов А. Развитие объектов. Наука управления будущим. М., 2016.
14. Тихомирова Л.В., Тихомиров М.Ю. Юридическая энциклопедия. М., 1999.
15. Тошович Б. Глагол в треугольнике «движение – покой – отношение» // Логический ана-

лиз языка. Языки динамического мира / отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Шатуновский. Дубна, 1999. С. 224–231.

16. Химия: учебник. М., 2010.
17. Экономический процесс и активность человека [Электронный ресурс]. URL: https://vuzlit.ru/2058400/ekonomicheskij_protss_ekonomicheskaya_aktivnost_cheloveka (дата обращения: 23.11.2021).
18. Языкознание: большой энциклопедический словарь. 2-е изд. / под ред. В.Н. Ярцева. М., 2000.
19. Dictionary by Merriam-Webster [Electronic resource]. URL: www.merriam-webster.com (дата обращения: 23.11.2021).
20. Kuhn H., Försterling H.-D., Waldeck D.H. Principles of Physical Chemistry. Wiley, 2009 [Electronic resource]. URL: https://www.google.ru/books/edition/Principles_of_Physical_Chemistry/E5SBRSKR53EC?hl=ru&gbpv=1&dq=chemistry&printsec=frontcover (дата обращения: 23.11.2021).
21. Online Etymology Dictionary [Electronic resource]. URL: www.etymonline.com (дата обращения: 23.11.2021).
22. Radosevich J.A. Apoptosis and Beyond, Vol. 2: The many Ways Cells Die, 2018 [Electronic resource]. URL: https://www.google.ru/books/edition/Apoptosis_and_Beyond_2_Volume_Set/waJtDwAAQBAJ?hl=ru&gbpv=1&dq=cornify&pg=PA186&printsec=frontcover (дата обращения: 23.11.2021).

* * *

1. Akzhigitov G.N., Akzhigitov R.G. Bol'shoj anglo-russkij medicinskij slovar'. M., 2012.
2. Boldyrev N.N. Kategorial'noe znachenie glagola: sistemnyj i funkcional'nyj aspekty. 2-е изд. М., 2009.
3. Bryuhanov A.V., Pustovalov G.E., Rydник V.I. Tolkovoj fizicheskij slovar'. Osnovnye terminy. 2-е изд., испр. М., 1988. С. 138–139.
4. Demograficheskij enciklopedicheskij slovar' / pod red. D.I. Valentej. M., 1985.
5. Zherebilo T.V. Vvedenie v yazykoznanie: slovar'-spravochnik (470 slovarnyh statej). 4-е изд., испр. i dop. Nazran', 2015.
6. Ivanickaya N.B. Glagol'naya kategoriya «processual'nost'» v aspekte sopostavitel'nogo yazykoznanija // Nauka v central'noj Rossii. 2012. № 25. С. 97–102.
7. Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl' [Elektronnyj resurs]. 2014. Т. 6. № 6. Ч. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-protsess-kak-tselostnoe-yavlenie/viewer> (дата обращения: 12.07.2021).
8. Kondakov N.I. Logicheskij slovar' / отв. ред. D.P. Gorskij. М., 1971.
9. Kratkij slovar' po sociologii / pod obsch. red. D.M. Gvishiani, N.I. Lapina. М., 1988.

10. Novaya filosofskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/%D0%94%D0%95%D0%99%D0%A1%D0%A2%D0%92%D0%98%D0%95 (data obrashcheniya: 12.07.2021).

11. Rozhkova T.V., Barbasheva S.S. Teoreticheskie voprosy kategorii «process» // Terminy v kommunikativnom prostranstve: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem «Diskursologiya, terminologiya, ekologiya yazyka v sovremennoj lingvistike» / otv. red. S.I. Madzhaeva, 2018. S. 117–122.

12. Sarkis'yan T.N. Pedagogicheskij process kak celostnoe yavlenie // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2014. T. 6. № 6. Ch. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskij-process-kak-tselostnoe-yavlenie> (data obrashcheniya: 23.11.2021).

13. Selivanov A. Razvitiye ob'ektov. Nauka upravleniya budushchim. M., 2016.

14. Tihomirova L.V., Tihomirov M.Yu. Yuridicheskaya enciklopediya. M., 1999.

15. Toshovich B. Glagol v treugol'nike «dvizhenie – pokoj – otnoshenie» // Logicheskij analiz yazyka. Yazyki dinamicheskogo mira / otv. red. N.D. Arutyunova, I.B. Shatunovskij. Dubna, 1999. S. 224–231.

16. Himiya: uchebnik. M., 2010.

17. Ekonomicheskij process i aktivnost' cheloveka [Elektronnyj resurs]. URL: https://vuzlit.ru/2058400/ekonomicheskij_protess_ekonomicheskaya_aktivnost_cheloveka (data obrashcheniya: 23.11.2021).

18. Yazykoznanie: bol'shoj enciklopedicheskij slovar'. 2-e izd. / pod red. V.N. Yarceva. M., 2000.

Verbs in the medical discourse: the explication of the category “process”

The article deals with the analysis of the representation of the category “process” based on the English verbs denoting the different actions and states in medicine. The category of the process is considered in the form of three subcategories – actions, states and attitudes. There are revealed the prototype characteristics of the subcategories, there is given its categorial and ontological analysis. There is studied the verbs' ability to express several categorial meanings.

Key words: *medicine, verb, category, process, action, state, attitude.*

(Статья поступила в редакцию 30.10.2021)

М.В. ЕРЕЩЕНКО
(Ростов-на-Дону)

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОСВЕННОЙ РЕЧИ В НЕФОРМАЛЬНОМ ИНТЕРВЬЮ

Рассматривается внедрение в текущий диалогический дискурс сегментов чужих и своих сообщений, предопределяющее драматизм и оживленность коммуникации, т. е. те прагматические эффекты, которые являются характерными для неформального интервью. Особое внимание уделяется фреймированию чужого голоса в реагирующих репликах респондента, которое предстает ключевым моментом в осознании того, как участники неформального интервью реализуют иллюкативные цели на интересубъективной основе.

Ключевые слова: *неформальное интервью, реагирующая реплика, респондент, косвенная речь, фреймирование чужого голоса, смысловое содержание, интересубъективность.*

Введение. В рамках данного изыскания мы концентрируем внимание на различных прагматических механизмах, с опорой на которые участники неформального интервью активируют в своих диалогических репликах сегменты дискурсов субъектов, не участвующих в текущем непринужденном общении в целях установления и поддержания эффективного взаимодействия друг с другом. Подобная социальная практика, как отмечают исследователи, является общепризнанной и широко распространенной в повседневной коммуникации [9, p. 39]. В контексте реального ежедневного общения собеседники неизбежно выражают утверждения и суждения иных лиц, инкорпорируют в свои диалогические реплики информацию, которая была передана им этими лицами до этого и представляет несомненный интерес для текущего коммуникативного взаимодействия. Данная информация, в свою очередь, является прагматической основой для достижения согласия/несогласия между собеседниками, оспаривания занимаемых ими позиций, представления аргументов в защиту личностных точек зрения, выражаемых в текущем диалоге.

Публикация структурируется следующим образом. Прежде всего мы анализируем стиль представления чужого голоса в реагирующих высказываниях респондента неформального

интервью, который базируется на наличии/отсутствии соответствующего фрейма. Далее обсуждается проблема отношений между такими параметрами неформального интервью, как фреймирование чужого голоса и интерсубъективность. В этой связи утверждается, что использование специализированных фреймов, вводящих чужой голос и его референта, а также оценку сегмента действительности, обсуждаемого в интервью, выполняет функцию установления общего объекта внимания собеседников. Этот объект внимания, в свою очередь, детализует проблемную ситуацию, обозначенную в стимулирующей реплике интервьюера, предопределяет точки соприкосновения между дискурсивными позициями собеседников. Фреймы, актуализуемые в ответных реакциях респондента, трактуются нами как прагматическое средство сигнализации интервьюеру о том, что представляемый чужой голос обладает первостепенным значением для последующего полифонического разворачивания непринужденного общения.

Обращение к проблеме полифонической организации как конструктивного способа смыслового кодирования в неформальном интервью предопределяется такой познавательной ситуацией в современной теории языка, которая фокусирует внимание исследователей на дискурсивной технике респондента, фиксирующей личностный взгляд на обсуждаемую ситуацию с учетом аксиологических осей «хорошо – плохо», «существенно – несущественно». Обращение к текстам неформального интервью обуславливается общими исследовательскими направлениями нашей работы: данные тексты конструируются собеседниками преимущественно как полифоническая непринужденная беседа между различными голосами, в том числе принадлежащими референтам, которые не участвуют в текущем коммуникативном акте общения, но в определенной степени претендуют на доминирующую роль в передаче точки зрения респондента [7, с. 27]. Полифоническая организация голосов, обнаруживаемая в текстах неформального интервью, проливает свет на ценностную позицию респондента сквозь призму его интерсубъективных взаимоотношений с интервьюером и читательской аудиторией.

Обзор литературы. Методы. Языковые структуры, фиксирующие дискурс лиц, которые не участвуют в диалоге, традиционно именуются как «косвенная речь», отражающая основные тенденции активного восприятия сообщений адресата в коммуникативном

взаимодействии. Анализируя подобную разновидность функционирования языка, лингвисты фокусируют исследовательское внимание в том числе на проблемах диалогического восприятия косвенной речи, использования ее в манипулятивных целях и для целостного разворачивания совместно порождаемого текста [5, с. 47]. В основе решения данных проблем лежит идея о том, что актуализация чужой речи, сегментов дискурса лица, не принимающего участия в диалоге, – это не столько механический повтор того, что было высказано ранее, сколько динамический процесс восприятия, интерпретации и переформулирования высказанного в текущем коммуникативном контексте и с учетом актуальных иллюкативных потребностей собеседников.

В этой связи косвенную речь можно трактовать как дискурс, конструируемый говорящим субъектом, в котором резонирует речь иного субъекта, адаптированная к контексту данного диалогического взаимодействия. Цель нашего изыскания заключается в доказательстве того, что косвенная речь (рассматриваемая нами как презентация голоса) предстает важным источником формирования интерсубъективности в контексте неформального интервью.

В исследованиях, посвященных конверсационному анализу диалогической коммуникации, системно реализуется мысль о том, что внедрение элементов речи иных субъектов в речевой ход привносит особый драматизм в общение, стимулирует собеседника к активному участию в последующем разворачивании совместно порождаемого текста [4, с. 37; 6, с. 283]. В изысканиях по косвенной речи также демонстрируется, что избирательное цитирование того, что было некогда сказано иными субъектами (третьими лицами, не участвующими в общении в данный момент), оказывается действенным средством выражения текущей оценки мнения собеседника, конструирования собственной дискурсивной позиции [2, с. 17; 11, р. 9].

Элементы косвенной речи в репликах коммуникантов трактуются в качестве специфических маркеров эвиденциональности, которые проливают свет на эпистемический статус говорящего лица в текущем диалоге [8]. Косвенная речь – это действенный стимул привлечения внимания собеседника к озвучиваемой информации. Думается, что установление общего объекта внимания, в свою очередь, обнаруживает прагматическую важность таких параме-

тров, предопределяющих целостное разворачивание текста неформального интервью, как:

- референт, чей голос озвучивается в реплике респондента;
- ключевые аргументы, используемые респондентом для обоснования выдвигаемой точки зрения;
- проецирование оценки ситуации, обсуждаемой респондентом в беседе с интервьюером.

Отсутствие фреймов представления чужого голоса в реагирующей реплике свидетельствует о том, что респондент допускает факт известности интервьюеру стороннего лица, чей дискурс воспроизводится в указанной реплике или идентичность этого лица оказывается неважной для успешного взаимодействия собеседников. В этой связи мы прослеживаем прагматическую специфику наличия/отсутствия фреймирования голоса и лица, которому данный голос принадлежит, при конструировании интересубъективности в контексте неформального интервью.

В рамках нашей работы мы в большей степени используем термин «презентация голоса», нежели термин «косвенная речь». При этом мы руководствуемся следующими основаниями. Во-первых, термин «косвенная речь» преимущественно подразумевает полное или частичное воспроизведение того, что было некогда сказано лицом, не участвующим в текущем диалоге. Как мы уже заметили, инкорпорируя сегменты чужого дискурса в собственный речевой ход, респондент в той или иной степени интерпретирует и творчески преобразует этот дискурс. Следовательно, конструируемая при этом диалогическая реплика является субъективным произведением респондента, а не механическим воспроизведением чужого мнения или утверждения. Во-вторых, термин «презентация голоса» в более систематизированном виде, чем термин «косвенная речь», передает идею о полифоничности, гетероглоссии и диалогической природе текста неформального интервью.

Типизация индивидуальных голосов, звучащих в контексте неформального интервью, предполагает исследование таких проблем, как голосовые контрасты при обсуждении некоторого положения дел, дифференциация голосов или их полное слияние [10, p. 101; 15, p. 283; 19, p. 23]. Голоса выражают себя, манифестируются в прагматическом пространстве непринужденной беседы, производят себя в многообразных звуковых палитрах и проявляют чувствительность к расстановке сил в со-

циальной сфере, последовательно дифференцируя диаметральные позиции, которые выражают, с одной стороны, симпатию и соучастие и открытое неповиновение и даже враждебность, с другой стороны. Согласно концепции М.М. Бахтина, диалогические сообщения отличаются гетероглоссным и полифоническим характером (более подробно см.: [3, с. 31; 16, p. 20]). Гетероглоссия и полифонизм трактуются нами как основные условия порождения и функционирования смыслового содержания в неформальном интервью.

Фреймирование чужого голоса в контексте неформального интервью обеспечивает возможность обнаружения обсуждаемой ситуации под определенным углом зрения. В нашем исследовании мы задействуем термины «фрейм» и «фреймирование» не как обозначение некоторых устойчивых и частотно воспроизводимых схем или структур, которые ассоциируются с теми или иными ситуациями, объектами и лицами, а в более узком смысле, а именно как тот языковой материал, используемый адресантом для введения презентации чужого голоса. Фрейм формируется преимущественно за счет таких выражений, которые отражают акты говорения, фиксируют референта, чей голос озвучивается говорящим субъектом в попытке поддержания интересубъективного контакта с собеседником.

В междисциплинарной перспективе исследования интересубъективность определяется как такое онтологическое условие диалогического общения, в основе которого лежит субъективное восприятие индивидуального «я», способность коммуниканта соответствующим образом оценивать внешний, окружающий мир и пропозициональное содержание сознания собеседника [1, с. 37]. Другими словами, субъективность участников диалогической коммуникации последовательно проявляется именно в совместной деятельности по решению лингвистических задач и приобретению знаний о коммуникативном опыте общения, манифестируемом собеседником. Понимание собственного «я» одновременно предполагает осознание «я» партнера по диалогическому взаимодействию. Каждый из участников диалогической коммуникации приходит к пониманию воззрений, верований и потребностей собеседника с опорой на восприятие его речевых шагов и дискурсивного поведения, через формирование совместного фокуса внимания к обсуждаемой ситуации.

В интересубъективности коренятся общепринятые практики использования языка, ком-

муникативные правила, обеспечивающие совместное принятие решений. Конвенции диалогического общения базируются на узуальных принципах интересубъективности. Конвенциональные знаки – это продукт совместных коммуникативных практик собеседников, знание этих практик формирует основание для соприкосновения точек зрения партнеров по диалогическому взаимодействию. Понятие интересубъективности включает в себя эмпирическое и концептуальное содержание общения, которое полностью или частично разделяется собеседниками, в том числе в процессе фреймирования голоса лица, не участвующего в текущем общении.

Задачи, решаемые в нашем изыскании, потребовали применения комплексной методики. Наряду с базовым методом интерпретации языковых и речевых явлений, нацеленным на анализ фреймов презентации чужого голоса в реагирующих репликах респондента, мы одновременно задействуем гносеологические методы, которые занимают сущностную позицию в современной теории языка (индукция и дедукция, определение индивидуальных эффектов диалогических реакций, разрабатываемое в рамках конверсационного анализа).

Результаты и дискуссия. Собранная нами картотека иллюстративного материала (1 572 примера), сформированная методом сплошной выборки, свидетельствует о том, что в контексте неформального интервью к наиболее частотным способам фреймирования чужой речи относятся выражение *in somebody's words*, глагольные предикаты *say, tell, ask, reply, hear from somebody*. В процессе презентации голоса иного субъекта фреймы выполняют уточняющую функцию, поскольку ориентируют внимание адресата как на источнике информации, так и на семантическом содержании сообщения того лица, чей голос репрезентируется в суждении. Отдельные фреймы не включают в себя предикаты говорения (ср.: *as for her/him*).

Фреймы обеспечивают основания для обозначения информации, репрезентируемой тем или иным голосом, под определенным углом зрения, фокусируют внимание адресата на семантическом содержании этой информации, уточняя лицо, чей голос озвучивается в диалогической реплике. В таблице, приведенной ниже, систематизируются данные, которые отражают наличие/отсутствие фреймирования воспроизводимой (цитируемой) информации и голоса субъекта, которому эта информация принадлежит.

Частотность фреймирования чужого голоса и информации, озвучиваемой этим голосом, в реагирующих сообщениях респондента

| | |
|---|--|
| Наличие фреймов представления чужого голоса и информации, озвучиваемой этим голосом | Отсутствие фреймов представления чужого голоса и информации, озвучиваемой этим голосом |
| 527 (38,11%) | 973 (61,89%) |

При обнаружении семантического содержания, конструктивного для целостного разворачивания текста неформального интервью и нацеленного на восприятие третьего, «незримого» участника беседы (читательской аудитории), отсутствие соответствующих фреймов оказывается более частотным, чем их активация в реагирующих сообщениях респондента. Думается, что активация фреймов представления чужого голоса и информации, озвучиваемой этим голосом, связывается с необходимостью реализации аргументативных оснований выражения субъективного мнения, которое, в свою очередь, является одним из ярких показателей неформального интервью.

Понимание дискурса субъекта, который не участвует в непринужденном общении, предполагает декодирование глубинной когнитивной информации, реализуемой в реагирующей реплике респондента. Извлечение смысловых сегментов этой реплики с опорой на фреймы представления голоса обусловливается прагматически, поскольку предполагает учет фактора адресата, специфики его ментальной и лингвокультурной сферы. В этой связи мы анализируем данный фрейм как структуру, в которой заложены личностные знания респондента, выявляющие особенности его индивидуального коммуникативного опыта, эмоционально-чувственные установки, ожидания от текущего неформального общения. Ср.:

(1) – *Michael is quite busy scheming against Nelle at the moment, but people really responded to the recent Michael / Maxie scenes and saw chemistry there. Do you think that's a crazy idea? – The fans of the series say that's not a crazy idea. So I feel really good with these scenes and it's the most important thing»* (– *Майкл сейчас очень занят интригами против Нэлл, но люди действительно отреагировали на недавние сцены Майкла и Макси и увидели там химию. Как вы думаете, это безумная идея? – Поклонники сериала говорят, что это не безумная идея. Так что я чувствую себя очень хорошо в этих сценах, и это самое главное*) [17].

Участники неформального интервью обсуждают новые эпизоды популярного сериала, показанные по телевидению накануне. В стимулирующей реплике интервьюер выражает суждение о неожиданном повороте в сюжетной линии сериала, запрашивает респондента о том, не считает ли он, что подобное развитие событий является «безрассудным». Респондент (исполняющий главную роль), в свою очередь, дает негативный ответ, всецело полагаясь на мнение приверженцев обсуждаемого сериала. Первое высказывание реактивной диалогической реплики выявляет структуру сложносочиненного предложения, в котором указываются субъекты, голоса которых озвучиваются, и приводится искомая информация.

В данном случае фрейм представления чужого голоса эксплицитно фиксирует такие компоненты воспроизводимой речевой ситуации, как совокупный референт (*the fans of the series*), выступающий источником актуальной информации, и сама информация, выраженная в форме косвенной речи (...*say that...*). С опорой на активацию данного фрейма респондент обосновывает свою личностную точку зрения, которая выражается во втором высказывании реплики. Эту точку зрения можно трактовать как результат интерпретации респондентом той позиции, которую занимают приверженцы сериала по отношению к сюжету новых эпизодов. При этом голоса респондента и совокупного референта не сливаются, сохраняют свой индивидуальный стиль исполнения, выявляя унисон взглядов на ситуацию, обсуждаемую в контексте неформального интервью.

В отдельных случаях респондент, реагируя на реплику интервьюера, воспроизводит мнение третьего лица, не участвующего в непринужденном общении, неявно представляя это мнение в качестве собственной личностной позиции. Например:

(2) – *Could you be friends with Ryan in real life? – My fans say that self-confidence is important, but self-awareness is a little bit more important. At the same time Ryan makes silly decisions because he wants to be the centre of attention... (– Могли бы вы подружиться с Райаном в реальной жизни? – Мои поклонники говорят, что уверенность в себе – это важно, но самосознание немного важнее. В то же время Райан принимает глупые решения, потому что хочет быть в центре внимания...)* [13].

Интервьюер спрашивает респондента о том, смог ли бы он подружиться с персонажем, роль которого он исполняет, в реальной жизни. В отличие от фрагмента текста интервью (1), респондент в данном случае не дает прямо-

линейного ответа на стимулирующий вопрос, воспроизводит мнение своих поклонников. Согласно этому мнению, персонаж обладает такими отрицательными характеристиками, как самоуверенность, стремление оказаться в центре внимания окружающих. Выражая подобное мнение, респондент фактически дает отрицательный ответ на вопросительную реплику интервьюера, т. е. рассматривает это мнение как выражение собственной личностной позиции. Опять-таки, в реагирующей реплике активируется фрейм представления чужого голоса, включающий в себя указание на совокупный референт, носитель голоса, и суждение, которое озвучивается этим голосом. Если в примере (1) фрейм представления чужого голоса выполняет функцию аргумента последующей точки зрения респондента, в примере (2) анализируемый нами фрейм прагматизирует собой эту точку зрения.

Другими словами, респондент может рассматривать свой голос как имманентную часть совокупного голоса, репрезентируемого соответствующим фреймом, что, в свою очередь, порождает прагматический эффект общения не только с интервьюером, но и читательской аудиторией (которая, по сути, состоит из поклонников интервьюируемого лица). В контексте неформального интервью респондент (известное медийное лицо) позиционирует свое индивидуальное «я» во взаимоотношениях со своими поклонниками. Респондент ослабляет авторитарное присутствие в тексте неформального интервью, предоставляет возможность высказаться своим поклонникам, чьи голоса, в свою очередь, формируют унисон с неявно выраженной точкой зрения. Ср. наличие такого присутствия в реагирующей реплике фрагмента (1): *So I feel...* Респондент действует рефлекторный формат реализации личностного мнения, отражаемого с позиций субъектов, не участвующих в текущей непринужденной беседе.

Во фрагменте из текста неформального интервью (3) респондент фреймирует как голос референта, так и ситуацию, которая озвучивается этим референтом. В контексте непринужденной беседы фрейм представления чужого голоса становится прагматической основой для выражения ценностной позиции к той ситуации, которая обнародуется в реагирующей реплике. Ср.:

(3) – *Does rudeness drive you crazy? – Somebody was rude to my wife the other day. She was trying to park the car and get the two babies out and this fella shoved into a parking space so she could barely open her door. She said, ‘do you*

mind?' and he made a rude gesture. I'm glad I wasn't there, because we'd have had a nasty incident (– Грубость сводит вас с ума? – На днях кто-то нагрубил моей жене. Она пыталась припарковать машину и высадить двух детей, а этот парень втиснулся на парковочное место так, что она едва могла открыть дверь. **Она спросила:** «Вы не возражаете?», а он сделал грубый жест. Я рад, что меня там не было, потому что у нас был бы неприятный инцидент) [18].

В реагирующей реплике активируется фрейм представления чужого голоса, который указывает на референта и вопросительно-повествовательное высказывание, озвучиваемое этим референтом в форме прямой (*'do you mind?'*) и косвенной (*he made a rude gesture*) речи. Сам респондент трактует это высказывание в качестве своеобразного стимула для последующей реализации эмотивного суждения с негативными коннотациями. Прямая речь, принадлежащая иному лицу, которая «вклинивается» в реагирующее высказывание респондента, порождает гетероглосный эффект диалогического высказывания, функционируя как сегмент речи одного субъекта в речи другого субъекта. В подобном контексте моделируется двухголосый дискурс, который фиксирует речевые портреты как автора прямой речи, так и респондента. Подобный дискурс совмещает в себе воспроизведение ситуации, ставшей предметом обсуждения в неформальном интервью, и выражение отрицательной оценки этой ситуации.

По сравнению с фрагментом (3), во фрагменте (4) в реплике-реакции респондент вводит семантическое содержание, которое озвучивается чужим голосом и репрезентируется исключительно в форме косвенной речи. В подобном контексте адресат (участница известного танцевального конкурса) эксплицитно манифестирует два голоса – своего партнера по танцам, который фреймируется предикативным сочетанием *AJ told me*, и свой собственный, фреймируемый предикативным сочетанием *I replied*:

(4) – *The judges have praised the chemistry between you and AJ... – I was very pleased that everyone thought we looked romantic, because AJ told me that I wasn't very good at acting, but I replied that we were getting on really well. We're very similar in our mindset and how we approach life* (– Судьи высоко оценили химию между вами и Эй Джей... – Мне было очень приятно, что все считают нас романтическими, потому что Эй Джей сказал мне, что я не очень хорошо играю, но я ответила, что мы очень хоро-

шо ладим. Мы очень похожи в нашем мышлении и подходе к жизни) [14, р. 17].

В реагирующей реплике респондента – как это обнаруживается и во фрагменте (3) – явно проявляется и сторонний субъект представляемого голоса, и озвучиваемый этим субъектом речевой шаг. Подчеркнем, что в обоих предшествующих примерах в контексте реплик-реакций за диалогическими структурами с прямой и косвенной речью следуют оценочные суждения респондента, которые представляют несомненный интерес для читательской аудитории.

Если респондент явно не упоминает референта, а лексические или синтаксические средства маркирования чужого голоса не согласуются с презентацией этого референта, в реплике-реакции, как мы полагаем, обнаруживается неоднозначность того, чей голос в действительности озвучивается в целях удовлетворения информационных потребностей интервьюера и читательской аудитории. В частности, если исходить из анализа фрагмента (5), не вполне ясно, чей голос фактически озвучивается в финальном сегменте реагирующей реплики, несмотря на то, что в первом сегменте эксплицитно фиксируются референты, манифестирующие эти голоса. Ср.:

(5) – *How did you bribe John Corbett to come on board again? – That was easy. I just asked him if he wanted to kiss me again. And he replied that he'd do it with great pleasure. The question was that we had such an easy chemistry together* (– Как вы подкупили Джона Корбетта, чтобы он снова пришел на борт? – Это было легко. Я просто спросила его, хочет ли он снова меня поцеловать. И он ответил, что сделает это с большим удовольствием. Вопрос был в том, что между нами была легкая химия) [12, р. 33].

Отвечая на вопрос, заданный интервьюером, респондент в косвенной форме воспроизводит фрагмент диалога с Джоном Корбеттом, партнером по сериалу, а поэтому эксплицитно представляет два голоса (*I just asked... , he replied...*). В этой же диалогической реплике фреймируется информация, которая озвучивается данными голосами (вопросно-ответное единство). Третье высказывание в составе данной реплики, однако, отличается неоднозначностью в аспекте представления голоса.

Со стороны интервьюера и читательской аудитории оно может получить двойственную интерпретацию, а именно:

1) как косвенное цитирование суждения, обращенного Джоном Корбеттом респонденту в тот момент, когда сам респондент испытывал воспроизводимую ситуацию;

2) суждение, репрезентирующее голос респондента и обращенное интервьюеру и читательской аудитории, которое инициируется в момент реагирования на исходный стимулирующий вопрос.

Заключение. На материале текстов англоязычных неформальных интервью мы обсудили проблему презентации своего и чужого голоса в реагирующих репликах респондента, его конструктивной роли в установлении эффективного межличностного взаимодействия участников непринужденной беседы и целостном разворачивании текстового произведения, совместно порождаемого ими. Мы пришли к заключению, что фреймы презентации голосов и референтов, которым эти голоса принадлежат, оказываются прагматическим источником, действенным для поддержания совместного внимания к обсуждаемой ситуации, освещения аспектов этой ситуации, представляющих особый интерес для читательской аудитории. Указанные фреймы исследуются в нашей работе не столько как облигаторные структурные элементы диалогических реплик респондента, сколько как прагматическая основа для установления динамических интересосубъективных отношений между участниками неформального интервью, позиционирования мнений, выдвигаемых реагирующим собеседником. Активирование фреймов презентации голоса трактуется в нашем исследовании как один из действенных механизмов установления общего объекта внимания в тексте неформального интервью; фрейм фиксирует индивидуальные характеристики голоса, обеспечивая эксплицитную информацию о том субъекте, с которым данный голос ассоциируется. Используя указанный фрейм, респондент сосредотачивает внимание интервьюера на специфике голоса, стимулирует его к установлению ассоциативных связей между этим голосом и референтом, который воплощается в процессе фреймирования.

Наши наблюдения показали, что фреймирование голоса, озвучивающего некоторое мнение, и референта, которому этот голос принадлежит, реализуется, как правило, в начале нового тематического блока непринужденной беседы. Подобная перспектива развития диалогической ситуации фиксируется во фрагментах (1)–(5): респондент, реализуя реакцию на стимулирующий вопрос интервьюера, прибегает к прямому/косвенному цитированию высказываний третьего лица в целях обеспечения наиболее оптимального ответа, который призван вызвать интерес у читательской аудитории. Эти высказывания, в свою очередь, по-

рождают новые темы для последующего межличностного взаимодействия участников неформального интервью, целостного разворачивания совместного диалогического текста. Фреймы представления своего и чужого голоса, которые активируются в реагирующих репликах, усиливают убедительность точки зрения, выдвигаемой респондентом.

Список литературы

1. Авидзба А.В. Медиадискурс как составляющая информационного пространства // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 1(21). С. 35–40.
2. Агапова С.Г., Милькевич Е.С. Актуализация личностных характеристик коммуникантов в диалоге: прагматический и стилистический анализ // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 1(25). С. 15–21. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-1(29)-15-21.
3. Азарова О.А., Кудряшов И.А. Когнитивный подход к исследованию неявного знания // Когнитивные исследования языка. 2015. № 21. С. 30–33.
4. Борисенко В.А. Перволичностные суждения и их прагматическая нагрузка в реагирующих репликах интервьюируемого политика // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 4(28). С. 36–48.
5. Гаврилова Г.Ф. Предложение и текст: системность и функциональность. Коллективная монография. Ростов н/Д., 2015.
6. Клеменова Е.Н., Кудряшов И.А. Диалогическое движение в современной лингвистике: прагматическое исследование личности в информационном обществе // Социокультурные среды и коммуникативные стратегии информационного общества: тр. Междунар. науч.-теорет. конф. СПб., 2015. С. 281–289.
7. Ковальчук Н.В., Клеменова Е.Н. Неформальное интервью как модель риторических отношений уступки. Ростов н/Д., 2018.
8. Котова Н.С., Кудряшов И.А. Эпистемический статус собеседников и эвиденциальные средства его манифестации в диалогическом взаимодействии // В мире научных открытий. 2015. № 11.2(71). С. 1084–1095.
9. Bratu S. Communication as a Social Psychological Phenomenon // Contemporary Readings in Law and Social Justice. 2013. Vol. 5. № 2. P. 37–48.
10. Bratu S. The Critical Role of Social Media in Crisis Communication // Linguistic and Philosophical Investigations. 2016. Vol. 15. P. 59–73.
11. Dufour R., Esteve Y., Deleglise P. Characterizing and Detecting Spontaneous Speech: Application to Speaker Role Recognition // Speech Communication. 2014. Vol. 56. P. 1–18.
12. It's All Greek to Me. Interview with Nia Vardalos // Grazia. 2016. April, 6. P. 32–33.

13. "I Was Fully Up for the Big Car Chase!" Ryan Prescott – Aka Ryan – Lifts the Lid on Filming This Week's Action-Packed Episodes of Carrie... // Inside Soap UK. 2018. October, 6. P. 13.

14. Lauren: 'Romance with AJ? You Never Know..?' The Paralympian Talks Dancing with Prince Charming // Heat. 2018. October, 6–12. P. 17–18.

15. Macagno F. Defaults and Inferences in Interpretation // Journal of Pragmatics. 2017. Vol. 117. P. 280–290.

16. Mazzarella D., Domaneschi F. Presuppositional Effects and Ostensive-Inferential Communication // Journal of Pragmatics. 2018. Vol. 136. P. 17–29.

17. Quick Take with Chad Duell // Soap Opera Digest. 2018. July, 15. P. 11.

18. Strictly Favourite Anton Tells Us All about Debut Novel One Enchanted Evening... and Some Endearing Loves and Hates! // My Weekly. 2018. October, 2. P. 10.

19. Virtanen T. Adaptability in New Media // Journal of Pragmatics. 2017. Vol. 116. P. 21–26.

* * *

1. Avidzba A.V. Mediadiskurs kak sostavlyayushchaya informacionnogo prostranstva // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2016. № 1(21). S. 35–40.

2. Agapova S.G., Mil'kevich E.S. Aktualizaciya lichnostnyh harakteristik kommunikantov v dialoge: pragmaticeskij i stilisticheskij analiz // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2018. № 1(25). S. 15–21. DOI: 10.29025/2079-6021-2018-1(29)-15-21.

3. Azarova O.A., Kudryashov I.A. Kognitivnyj podhod k issledovaniyu neyavnogo znaniya // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2015. № 21. S. 30–33.

4. Borisenko V.A. Pervolichnostnye suzhdeniya i ih pragmaticeskaya nagruzka v reagiruyushchih replikah interv'yuiruemogo politika // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2017. № 4(28). S. 36–48.

5. Gavrilova G.F. Predlozhenie i tekst: sistemnost' i funkcionálnost'. Kollektivnaya monografiya. Rostov n/D., 2015.

6. Klemenova E.N., Kudryashov I.A. Dialogicheskoe dvizhenie v sovremennoj lingvistike: pragmaticeskoe issledovanie lichnosti v informacionnom obshchestve // Sociokul'turnye sredy i kommunikativnye strategii informacionnogo obshchestva: tr. Mezhdunar. nauch.-teoret. konf. SPb., 2015. S. 281–289.

7. Koval'chuk N.V., Klemenova E.N. Neformal'noe interv'yuu kak model' ritoricheskikh otnoshenij ustupki. Rostov n/D., 2018.

8. Kotova N.S., Kudryashov I.A. Epistemicheskij status sobesednikov i evidencial'nye sredstva ego manifestacii v dialogicheskom vzaimodejstvii // V mire nauchnyh otkrytij. 2015. № 11.2(71). S. 1084–1095.

Pragmatic potential of the indirect speech in the informal interview

The article deals with the implementation of the segments of the messages of the others and their own ones predetermining the dramatic nature and liveliness of the communication, it means the pragmatic effects that are specific for the informal interview. There is paid special attention to the framing of the voice of the others in the respondent's reactive replica that is a key component in understanding how the participants of the informal interview realize the illocutionary purposes at the intersubjective basis.

Key words: *informal interview, reactive replica, respondent, indirect speech, framing of the voice of the others, semantic content, intersubjectivity.*

(Статья поступила в редакцию 08.08.2021)

**Ю.М. ИВАНОВА, Н.В. БОЙЧЕНКО,
О.Р. ЗАЙЦЕВА**
(Волгоград)

МАРКЕРЫ ИГРЫ В РЕЧЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ (результаты опроса респондентов)

Приведены результаты исследования маркеров игровой интенции в диалогическом общении. Опросник, предложенный 80 студентам-лингвистам, содержал фрагменты игрового диалога, взятые из художественной русской литературы XX в. Анализ этого материала позволил установить прагматические и стилистические свойства маркеров игровой интенции в диалоге.

Ключевые слова: *маркер игровой интенции, игровое речевое действие, игровая секвенция, игровой черед.*

Игра как способ творческого переосмысления реальности, стратегия генерации смыслов и специфический вид поведения обретает особое значение в XXI в., в эпоху информатизации. Искушенный доступностью технологий и информации, легкостью действий и виртуальностью контактов, современный человек пересматривает место истины как центрального понятия культуры, и игра с готовностью

предлагает ему свои услуги. Пессимизм относительно принципиальной достижимости истины сменяется гедонистической очарованностью игрока: если слова не ведут к более глубокому познанию мира, то можно, по крайней мере, долго наслаждаться процессом их рекомбинирования.

Игровое коммуникативное поведение в естественно-языковом общении – тема, давно и плодотворно разрабатываемая в лингвистике и смежных науках. Обширные исследования в области теории языковой игры [2; 5; 7; 12] вышли на рубеж, сделавший необходимым обращение к прагматике игрового коммуникативного поведения. Таким образом, к теории языковой игры примыкает ее логическое продолжение – теория игры речевой, объектом которой являются коммуникативные действия, совершенные в рамках игрового коммуникативного фрейма по Г. Бейтсону [9], а предметом – принятые в языковом коллективе игровые коммуникативные практики [10].

Данное исследование выполнено в русле теории игрового коммуникативного действия [4] и исходит из того, что реципиент различает игровые и серьезные действия на основании ряда признаков, в частности системы маркеров игровой интенции [Там же], причем в случае спонтанного речевого общения собеседники после каждой смены говорящего ожидают друг от друга сигналов о готовности продолжать игровое взаимодействие (в виде упомянутых маркеров). При анализе диалогических взаимодействий мы придерживаемся подхода, принятого в русле конверсационного анализа [11]. Таким образом, игровое взаимодействие (*playfulness-in-interaction*) рассматривается нами как последовательность чередов (*turns*), каждый из которых содержит маркеры игровой интенции говорящего как подтверждение его намерения продолжать коммуникативную игру. Как только один из говорящих готов прекратить игровое общение (выйти из игрового фрейма), он сигнализирует об этом путем намеренного невключения маркера игровой интенции в свой черед в интеракции. В структуре игрового взаимодействия выделяются следующие виды игровых ходов: игровая провокация / зачин, принятие игры без развития, подыгрывание, мена игры, отказ от игры [4].

Основной целью данного исследования был сбор информации о том, какие особенности речевого поведения рассматриваются говорящими как «наилучшие образцы» речевой

игры. Для достижения этой цели мы составили опросник, содержащий отрывки из художественной прозы XX в. на русском языке. Респондентам было предложено оценить сравнительный игровой потенциал различных участков поверхности анализируемого текста. Таким образом авторы пытались определить, насколько результаты теоретического анализа совпадают с интуитивными рецепциями носителей языка.

Перед началом работы мы сформулировали следующие исследовательские вопросы: 1) *Как связан игровой статус коммуникативного действия с его диалогическим контекстом?* 2) *Какова прагматика различных типов чередов в структуре игровой секвенции и обладают ли зачин и мена игры более высоким игровым потенциалом, чем подыгрывание и принятие игры без развития?* 3) *Каков сравнительный игровой потенциал возвышенного и сниженного стиля по сравнению с нейтральным?* 4) *Всегда ли то, что воспринимается как речевая игра, сопровождается комическим эффектом?* Вопросы 3 и 4 касаются частных аспектов стилистического анализа игровых коммуникативных практик, а вопросы 1 и 2 – более общих прагматических механизмов реализации игры в спонтанном диалоге. Каждому из вопросов соответствовала гипотеза. Таким образом, цель нашего исследования включала проверку каждой из четырех гипотез.

Процедура анализа. Для ответа на поставленные исследовательские вопросы мы составили анкету, содержащую четыре отрывка из художественных произведений XX в. на русском языке. На *первом этапе* были собраны анкеты участников: нашими респондентами стали 80 студентов-лингвистов в возрасте от 19 до 22 лет. Им было предложено следующее задание:

Просим вас заполнить эти таблицы так: (1) читаем отрывок из диалога (под номером 1, 2, 3 и т. д.), решаем для себя, присутствует ли в нем игра (как вы это понимаете, по вашим ощущениям), делаем отметку в следующей графе: есть/нет (можно +/-), отмечаем в тексте маркером, где конкретно есть игра. Напишите, пожалуйста, комментарии к тем репликам, которые вам понравились или показались особенно игровыми. Комментарии не обязательно писать ко всем отрывкам, но желательно хотя бы к 3–4 отрывкам из примера.

Сделаем важные замечания по материалу.

1. Авторы намеренно предлагали респондентам отрывки, характеризующиеся различ-

ным игровым потенциалом по формальным показателям: в первом отрывке на серьезные запросы инициатора диалога его собеседник дает нарочито игровые ответы, во втором – все участники с энтузиазмом включаются в речевую игру, в третьем игровые стимулы одного из коммуникантов лишь выборочно поддерживаются его собеседником, и в четвертом художественно воспроизводится максимально серьезный, ритуализированный и выхолощенный обмен репликами в рамках жанра интервью (для советской газеты эпохи застоя).

2. Авторы отдают себе отчет в том, что для исследования игровых маркеров в устной речи логичнее было бы предложить нашим респондентам скрипты спонтанной устной речи, однако в данном случае мы проводили пилотное исследование на сравнительно небольшой группе респондентов (80 человек), и этим обусловлен наш выбор наиболее легкого для анализа материала. В дальнейшем планируется провести более масштабное исследование на материале устной речи.

На *втором этапе* полученная информация была обобщена следующим образом. Во-первых, были посчитаны и описаны все случаи, когда респонденты выделили маркером тот или иной отрезок текста. На основании этих данных мы делали выводы о том, какие диалогические ходы показались игровыми наибольшему количеству респондентов. Во-вторых, мы проанализировали комментарии респондентов с целью обобщить их рефлексии по поводу того, почему та или иная реплика (коммуникативное действие) является игровой. Если первый этап анализа помог нам *оценить интуитивно воспринимаемый игровой потенциал тех или иных коммуникативных действий*, то второй этап дал ответ на вопрос о том, *каким образом наши респонденты объясняют для себя природу игрового коммуникативного действия*.

Таким образом, в ходе исследования мы просчитывали частотность трех различных видов реакций респондентов:

- 1) частотность отметок тех или иных явлений на поверхности текста;
- 2) частотность комментирования тех или иных коммуникативных ходов;
- 3) частотность упоминания тех или иных явлений в комментариях.

Первый показатель (частотность отметок) дал нам информацию о том, какие фрагменты диалога были оценены респондентами как наиболее игровые. Впоследствии мы наложи-

ли этот результат на собственный анализ диалога и выяснили, какие прагматические явления могут быть признаны маркерами игровой интенции.

Второй показатель (частотность комментирования) дал нам представление о том, какие игровые явления кажутся респондентам наиболее (и наименее) объяснимыми. Особый интерес для нас представляли случаи несовпадения частотности отметок первого и второго типов (случаи, когда на поверхности текста отрывок отмечался частотно, но комментарий почти не получал, и наоборот).

Наконец, третий тип частотности, который нас интересовал, касался не столько собственно игрового потенциала тех или иных явлений языка и речи, сколько образа речевой игры, сложившегося в представлении наших респондентов. Иными словами, вне зависимости от того, совпадали ли комментарии-объяснения респондентов с научным объяснением комментируемого феномена (например, некоторые респонденты могли отметить только гиперболу там, где было еще и снижение стиля и т. п.), тот факт, что они упомянули в комментарии некоторое явление, косвенно указывает на их восприятие этого явления как игрового по природе.

Результаты. Изложим результаты проведенного исследования в виде списка исследовательских вопросов с соответствующими им гипотезами и выводами, сделанными на основании полученного материала.

Исследовательский вопрос 1. *Как связан игровой статус коммуникативного действия с его диалогическим контекстом?*

Гипотеза 1. Игровой потенциал коммуникативного действия полностью ситуативен и зависит не от присущей ему языковой формы, а только от прагматических факторов.

Обсуждение. Эта гипотеза не подтвердилась по поводу, по крайней мере, одного вида речевых действий. Наделение прозвищем [1; 6; 8], судя по нашим результатам, воспринимается как игровой акт вне зависимости от контекста. В целом это неудивительно, поскольку наделение прозвищем относится к классу собственно игровых актов, противопоставленных люdificiрованным коммуникативным актам (подробнее об этом противопоставлении см.: [4]).

Тот же вывод можно распространить на более общую категорию коммуникативных действий, а также на игровую речевую агрессию вообще. Агрессивные коммуникатив-

ные действия ставят реципиента перед выбором между игровой и серьезной интерпретацией. Судя по всему, игровая интерпретация речевой агрессии воспринимается как оптимальная, будучи своего рода «последним рубежом» принципа вежливости. Альтернатива ей – вступление в открытую конфронтацию – не одобряется нормами общества и поэтому всячески избегается.

В ходе исследования удалось установить, что если *собственно игровые коммуникативные действия* (е. г., дразнение, наделение прозвищами, передразнивание) не нуждаются в особом подтверждении игровых намерений говорящего контекстом и сами по себе являются достаточным основанием полагать, что собеседник провоцирует нас на игру, то *людифицированные коммуникативные действия* (игровые действия, которые без контекста могут быть конвенционально восприняты как серьезные, е. г., игровой переспрос, вопрос, комментарий, просьба, упрек и т. п.) нуждаются в особом контексте для того, чтобы служить надежным маркером игровых интенций говорящего. Приведем несколько примеров.

Пример 1

- а) – Але! Раздолбай Иваныч! (С. Довлатов)
- б) – Плохиш, ты уже на месте? Здорово, чудище! (А. Ульянов)
- в) – Я в лесничестве работаю – дружбист.
– Дружбист, – ворчала тетка, – с винищем дружишь. Смотри, до смерти не опейся (С. Довлатов)

В приведенном примере (намеренно без контекста) показаны *собственно игровые коммуникативные действия* (обзывание, наделение прозвищами и передразнивание) из нашего материала. По-видимому, здесь никакой контекст не требуется для того, чтобы однозначно диагностировать игровые намерения говорящего. Действительно, в данных примерах все эти действия отмечены большинством респондентов как фрагменты диалога, содержащие игру (от 38 до 60%) и прокомментированы значительной частью респондентов (от 41 до 55%).

Напротив, *людифицированные коммуникативные действия* могут быть квалифицированы как игровые лишь на основании контекста (см. пример 2).

Пример 2

Мы шли втроем по деревенской улице. У изгороди стояла тетка в мужском пиджаке с орденом Красной Звезды на лацкане.

– Зин, одолжи пятерочку! – выкрикнул Михаил Иванович.

Тетка отмахнулась:

– Угоришь с вина... Слышал, постановление вышло? Всех алкашей повесить на тросу! (С. Довлатов)

В данном примере видим, что одно из коммуникативных действий (*– Зин, одолжи пятерочку! – выкрикнул Михаил Иванович*) может быть квалифицировано как игровое только на основании контекста. Вне данного контекста высказывание *– Зин, одолжи пятерочку!* вполне могло бы быть серьезной просьбой об одолжении, однако реципиент (Зина) явно не воспринимает это действие всерьез, что видно из ее реакции (*Тетка отмахнулась: – Угоришь с вина... Слышал, постановление вышло? Всех алкашей повесить на тросу!*).

Какие признаки говорят об игровой интерпретации анализируемого диалогического зачина его реципиентом? В ответ на серьезную просьбу об одолжении собеседник обычно либо отвечает согласием, либо отказывает, смягчая отрицательный ответ оправданием и/или извинением. Даже если предположить, что Зина по какой-либо причине отвергла все социальные конвенции в отношении Михаила Ивановича и ведет себя с ним максимально грубо и некооперативно, тот факт, что она «отмахивается» от просьбы, лишней раз подтверждает ее несерьезное отношение к разговору. Немаловажно, что сама просьба экстралингвистически оформлена таким образом, чтобы демонстрировать несерьезность: вместо того, чтобы подойти к Зине и попросить денег вполголоса, Михаил Иванович выкрикивает свою просьбу через улицу, явно играя на публику.

Таким образом, отсутствие чисто формальных показателей игры компенсируется в данном случае контекстом: тон голоса, коммуникативная дистанция, – а также реакцией адресата: пренебрежительный жест («отмахнулась»), нарушение смежной/адъютантной пары (предостережение-пророчество *Угоришь с вина* в ответ на просьбу о деньгах), ложь (*Слышал, постановление вышло?*), преувеличенное, абсурдное высказывание, небылица (*Всех алкашей повесить на тросу!*). Отметим, что если зачин (*– Зин, одолжи пятерочку! – выкрикнул Михаил Иванович*) был отмечен как игровой лишь примерно 30% респондентов, то реакция на него, не оставляющая сомнений в игровом характере обмена в целом, отмечена как игровая уже 61% респон-

дентов, что также говорит в пользу влияния контекста на игровую интерпретацию коммуникативных действий.

Вывод 1. Игровой потенциал коммуникативного действия определяется на основании включенности/невключенности этого действия в игровой коммуникативный фрейм, кроме тех случаев, когда мы анализируем собственно игровые действия, поскольку эти последние обладают игровым потенциалом по умолчанию.

Исследовательский вопрос 2. *Какова прагматика различных типов чередов в структуре игровой секвенции и обладают ли зачин и мена игры более высоким игровым потенциалом, чем подыгрывание и принятие игры без развития?*

Гипотеза 2. В то время как респонденты отмечают игровой потенциал различных отрывков диалога на основании непосредственно доступных наблюдению характеристик (особенности формы и семантики высказывания), мы предполагаем, что на эти оценки также оказывает влияние прагматическая структура игрового взаимодействия, а именно различие между типами чередов в игровой секвенции: активными (игровой зачин и мена игры) и пассивными (подыгрывание, принятие без развития).

Обсуждение. Данная гипотеза в целом подтвердилась, но с некоторыми оговорками. С одной стороны, все реплики, содержащие мена игры, действительно находились на верхних позициях рейтинга реплик по частоте отметок. В то же время они оказались там вместе с другими репликами, содержащими пассивные игровые стратегии, в частности подыгрывание.

Чем это объясняется? Безусловно, здесь нужны более развернутые исследования, но думается, дело в том, что в этих пассивных чередов наблюдались уже упомянутые собственно игровые действия. Так, наиболее частотно выделяемым (86%) игровым действием оказалось обзывание, сопровождаемое обценным жестом: *Толик откровенно и деловито помочился с крыльца. Затем приоткрыл дверь и скомандовал: – Але! Раздолбай Иваныч! К тебе пришли* (игровой зачин).

Вывод 2. Активные типы чередов в игровой секвенции (зачин и мена игры) по умолчанию имеют более высокий игровой потенциал, чем пассивные (принятие игры без развития, подыгрывание), однако присутствие собственно игровых действий повышает игровой потенциал пассивных игровых чередов.

Исследовательский вопрос 3. *Каков сравнительный игровой потенциал возвышенного и сниженного стилей по сравнению с нейтральным?*

Гипотеза 3. Тенденция к снижению стиля воспринимается как обладающая более высоким игровым потенциалом, чем тенденция к возвышению стиля (и тем более тенденция к сохранению нейтрального стиля).

Обсуждение. Данная гипотеза подтвердилась на материале исследования, однако требуются дополнительные исследования на тему игрового потенциала маркеров стиля вообще и сравнения игрового потенциала возвышенного и сниженного стиля в частности. В нашем материале примеры сниженного стиля речи были представлены в большом количестве, что могло привести к столь внушительным цифрам (примерно 17% всех комментариев упоминали игровой потенциал сниженного стиля речи), при этом игровой потенциал книжного и возвышенного стиля речи упоминается лишь в 3 комментариях из 865. Для уточнения этих сведений следует провести дополнительное исследование, целью которого был бы сравнительный анализ сниженного и возвышенного стилей речи с точки зрения их игрового потенциала. И все же нельзя игнорировать тот факт, что сниженный стиль речи наряду с речевой агрессией стал наиболее частотно выделяемым фактором речевой игры для наших респондентов. Для иллюстрации приведем здесь пять наиболее частотно выделяемых фрагментов текста (в скобках дан процент респондентов, отметивших данный отрезок текста как игровой):

- 1) *Плохиш! Здорово, чудище!* (60%);
- 2) *Раздолбай Иваныч* (58%);
- 3) – *Дружбист – ворчала тетка, – с винищем дружишь* (50%);
- 4) *Всей нашей металлургии придет хана* (40%);
- 5) *...нажрался как свинья* (39%).

Как видим, все пять наиболее часто отмечаемых респондентами фрагментов текста содержат признаки разговорного и сниженного стиля: *здорово, раздолбай, винище, хана, нажрался как свинья*. По-видимому, переход говорящих на сниженный стиль речи сначала по умолчанию квалифицируется их собеседниками как возможная игра, и лишь потом, при анализе контекста, происходит подтверждение или опровержение этой гипотезы.

Вывод 3. Проведенный анализ материала свидетельствует о несопоставимо более вы-

соком игровом потенциале сниженного стиля по сравнению с возвышенным, однако данный тезис требует более глубоких и масштабных исследований.

Исследовательский вопрос 4. *Всегда ли то, что осознается как речевая игра, сопровождается комическим эффектом?*

Гипотеза. Категории комического и игрового тесно связаны, но знак равенства между ними поставить нельзя. Комический эффект вторичен для процесса игры. Игра телологически замкнута, следовательно, первичной целью игры является собственно игра. Это основная особенность игрового поведения, определяющая его семантику и прагматику.

Обсуждение. Упоминания различных форм юмора в связи с игровым потенциалом высказываний встречались лишь в 10,6% комментариев. Более значимыми факторами стали проявление игровой агрессии (18,3% комментариев) и сниженный стиль речи (16,9% комментариев).

Примерно равнозначными юмору оказались такие маркеры игры, как речевое действие надления прозвищем (9,4%) и различные виды речевых манипуляций, например уход от ответа, ответ вопросом на вопрос, намеренное затягивание с ответом (8,4%) и т. п. Таким образом, видим, что в комментариях респондентов юмор и комическое упоминаются наравне с другими факторами игры (надление прозвищами и речевые манипуляции) и является менее значимым, чем такие игровые практики, как проявление речевой агрессии и снижение стиля речи.

Вывод. На материале проведенного исследования полностью подтвердилась гипотеза о том, что, по ощущениям респондентов, определенная зависимость между юмором и игровым поведением присутствует, но не является прямой.

Ограничения исследования. Данное исследование проводилось на материале примеров из художественной литературы в сравнительно небольшой группе студентов-филологов (80 чел.), с чем связаны некоторые ограничения полученных результатов.

1. Во-первых, студенты-лингвисты, которые составляли 100% нашей аудитории, не являются наивными носителями языка, поэтому они стремились к максимально точному терминологическому определению анализируемых лингвистических явлений, что, возможно, влияло на их решение, комментировать тот или иной выбор или нет.

2. Выбор материала был обусловлен простотой его анализа для респондентов, поскольку анализировать спонтанную устную речь даже при наличии скрипта гораздо сложнее, чем отрывок художественного текста. Однако художественный текст обладает определенным игровым потенциалом по умолчанию. В частности, студенты почувствовали игру в тонкой иронии С. Довлатова по отношению к советскому строю в целом и зафиксировали это в своих ответах.

3. Сыграл свою роль и поколенческий аспект: рожденные в XXI в. студенты посчитали словосочетание «трогательные белки» намеренным каламбуром, слово «курва» «польским ругательством», а название бензопилы «Дружба» квалифицировалось ими как оксюморон, в то время как современниками С. Довлатова очевидная абсурдность этого названия воспринималась только в сочетании с его мемностью в советской культуре.

4. Наиболее неожиданное следствие выбора аудитории и организации эксперимента: несмотря на четкие вербальные и письменные инструкции (см. «Процедура анализа»), некоторые студенты старались искать игру даже там, где ее явно нет. Выискивая игру там, где нет никаких формальных маркеров, наши респонденты часто отмечали игровой потенциал неискренности, манерности речи, неуместной поэтичности, намеренного ухода от ответа. Поскольку такое «насилованное» выискивание игры было свойственно не всем участникам, процент подобных реакций невелик (в среднем около 20%), однако он представляется нам значимым свидетельством того, что у коммуникативной игры, помимо интерактивной, явной формы, выделяется еще и пассивная, направленная не на взаимодействие, но на уход от такового.

Выводы и перспективы исследования. В результате проведенного исследования мы можем сформулировать некоторые положения, проверка и уточнение которых на материале спонтанного диалога послужит перспективой дальнейшего исследования.

1. Игровой потенциал люdifицированных и собственно игровых действий имеет разное происхождение: в случае первых он полностью зависит от контекста, в то время как вторые обладают им по умолчанию, в силу своей природы. Собственно игровые коммуникативные действия сообщают повышенный игровой потенциал чередам, в которых реализуются.

2. Активные типы игровых чередов (зачин и мена игры) по умолчанию воспринимаются как обладающие более высоким игровым потенциалом, чем пассивные (подыгрывание, принятие игры без развития), однако эта разница нивелируется, если пассивные игровые ходы содержат собственно игровые действия.

3. Наше исследование показывает, что признаки сниженного стиля обладают более высоким игровым потенциалом, чем признаки возвышенного и нейтрального стилей.

4. Игра может сопровождаться комическим эффектом, однако он не является ее типологическим признаком.

Авторы видят перспективу исследования в проверке и уточнении полученных выводов на материале спонтанного устного диалога.

Список литературы

1. Аблова Н.А. Влияние англо-американского языка и культуры на немецкий язык (на примере немецких прозвищ) // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. 2015. № 3. С. 84–91.
2. Гридина Т. А. Языковая игра в художественном тексте. Екатеринбург, 2008.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Языковая игра // Русская разговорная речь. М., 1983. С. 172–211.
4. Иванова Ю.М. Динамика игрового взаимодействия в речевой коммуникации (на материале русского разговорного диалога) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 2(145). С. 117–124.
5. Канашина С.В. Языковая игра в англоязычных интернет-мемах // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. 2020. № 6(835). С. 73–84.
6. Родина Н.А. Индивидуальное прозвище в России: современное понимание // Изв. Саратов. ун-та. 2021. № 21(1). С. 32–36.
7. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М., 1999.
8. Цепкова А.В. Аксиологический потенциал прозвищ как части карнавальной картины мира (на материале британских и американских прозвищ) // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. № 115. С. 235–242.
9. Bateson G. A theory of play and fantasy // The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology. Cambridge. 2006. P. 314–328.
10. Heritage J. Conversation Analysis at Century's End: Practices of Talk-in-Interaction, Their Distributions, and Their Outcomes // Research on Language and Social Interaction. 1999. # 32(1). P. 69–76. DOI: 10.1207/S15327973RLSI321&2_9.
11. Sacks H., Schegloff E., & Jefferson G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn

Taking in Conversation // Language. 1974. № 50. P. 696–735.

12. Schröter Th. Shun the Pun, Rescue the Rhyme? The Dubbing and Subtitling of Language-Play in Film. Dissertation. Karlstad University Studies, 2005.

* * *

1. Ablova N.A. Vliyanie anglo-amerikanskogo yazyka i kul'tury na nemeckij yazyk (na primere nemeckih prozvisch) // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. 2015. № 3. S. 84–91.

2. Gridina T. A. Yazykovaya igra v hudozhestvennom tekste. Ekaterinburg, 2008.

3. Zemskaya E.A., Kitajgorodskaya M.A., Rozanova N.N. Yazykovaya igra // Russkaya razgovornaya rech'. M., 1983. S. 172–211.

4. Ivanova Yu.M. Dinamika igrovogo vzaimodejstviya v rechevoj kommunikacii (na materiale russkogo razgovornogo dialoga) // Izvestiya Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 2(145). S. 117–124.

5. Kanashina S.V. Yazykovaya igra v anglo-yazychnyh internet-memah // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. 2020. № 6(835). S. 73–84.

6. Rodina N.A. Individual'noe prozvishe v Rossii: sovremennoe ponimanie // Izv. Carat. un-ta. 2021. № 21(1). S. 32–36.

7. Sannikov V.Z. Russkij yazyk v zerkale yazykovoj igry. M., 1999.

8. Cepkova A.V. Aksiologicheskij potencial prozvisch kak chasti karnaval'noj kartiny mira (na materiale britanskih i amerikanskih prozvisch) // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2009. № 115. S. 235–242.

Playful markers in the speech interaction (the results of the respondents' questionnaire)

The article deals with the results of the study of the markers of the playful intention in the dialogical communication. The authors offered a questionnaire to 80 students of linguistics. The questionnaire contained the fragments of the playful dialogue taken from the Russian literature of the XXth century. The analysis of this material allowed the authors to establish the pragmatic and stylistic properties of the markers of the playful intention in a dialogue.

Key words: *marker of playful intention, playful speech act, playful sequence, playful turn.*

(Статья поступила в редакцию 04.11.2021)

В.В. БОГОМАЗОВА
(Волгоград)

ДЕСТРУКТИВНОЕ ОБЩЕНИЕ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ (на примере жанра интернет-комментария)

Освещается актуальная на сегодняшний день проблема деструктивного общения в сети Интернет и в жанре интернет-комментария в частности. Сделан экскурс в историю термина «деструктивность»; указаны возможные причины возникновения деструктивности в общении; дано сравнение терминов «агрессия» и «деструктивность». Значительное внимание уделяется рассмотрению характеристик интернет-комментария, коррелирующих с понятием «деструктивность».



Ключевые слова: *деструктивность, агрессия, деструктивное общение, Интернет, интернет-комментарий.*

Одной из наиболее важных проблем современной теории коммуникации представляется изучение деструктивного общения, т. к. повышение уровня агрессивности личности и социума в целом проявляется в агрессии и деструктивности. Среди явных причин данной тенденции стоит отметить быстрый темп современной жизни, личную неустроенность, экономические трудности и прочие социальные проблемы, способствующие возникновению состояния фрустрации, при котором попавшие в конфликтную ситуацию люди не могут достигнуть своих целей, что естественным образом находит отражение в общении. Исходя из выбранного человеком при конфронтации способа поведения, «выделяют физическую и вербальную агрессию, которая может быть прямой и косвенной. Под прямой физической агрессией понимают физическое воздействие на другого человека (нападение, насилие, препятствование осуществлению каких-либо действий). Косвенная физическая агрессия выражается в виде разрушения предметов, ударе кулаком по столу, хлопанье дверью при уходе из помещения и пр. Прямая вербальная агрессия подразумевает прямое словесное оскорбление человека, высказываемое ему лично, а косвенная вербальная агрессия за его спиной (в разговоре с другими людьми, не участвовавшими в конфликте). В зависимости от направленности агрессивного поведения различают

гетероагрессию (направленность на других) и аутоагрессию (направленность на себя, самообвинение и самонаказание)» [12].

Во избежание терминологической неточности поясним, что различия между агрессией и деструктивностью значительны. В случае достижения человеком своих целей агрессия исчезает, в то время как деструктивность бесконечна. Вслед за немецким психологом и психоаналитиком Э. Фроммом, которому принадлежит заслуга введения в научный обиход термина «деструктивность» [16], мы склонны считать, что деструктивность не является врожденным человеческим инстинктом, в отличие от агрессии, которая имеет спонтанный, неумышленный характер, выступает защитной реакцией на источник раздражения и исчезает вместе с ним. Из этого следует, что теория врожденной агрессивности и деструктивности избавляет человечество от задачи поиска причин роста деструктивности в современном мире, «успокаивает нас и заявляет, что даже если все мы должны погибнуть, то мы, по меньшей мере, можем утешать себя тем, что судьба наша обусловлена самой “природой” человека и что все идет именно так, как и должно было идти» [2, с. 39].

В теории коммуникации под деструктивным общением понимают «такой тип эмоционального общения, направленного на сознательное и преднамеренное причинение собеседнику морального и/или физического вреда, характеризуемого негативной реакцией со стороны адресата и чувством удовлетворения от страданий жертвы и/или сознанием собственной правоты со стороны адресанта» [Там же, с. 72]. Данные факты дают возможность выделить основную причину деструктивного коммуникативного поведения человека – неумение и зачастую нежелание контролировать свои эмоции, приводящее к намеренному нарушению принципа эмпатии в общении. Отсюда следуют такие стимулы деструктивного поведения, как клевета, оскорбление, хамство, унижение, упреки, покушение на объект почитания, противоречия во взглядах, неуважительное отношение и пр.

Деструктивность общения не только присуща реальной коммуникации, но и имеет отражение в интернет-коммуникации, которая из-за ряда причин и процессов, происходящих в современном обществе, по праву занимает лидирующее место. Являясь открытым коммуникативным пространством, Интернет оказывает влияние на все сферы человеческой

жизни. Среди основных результатов влияния виртуального общения на язык укажем усиление диалогичности (форумы, чаты, комментарии, интернет-конференции); развитие разговорной письменной речи (сокращения, простые предложения, экспрессивная лексика, непринужденность); рост экспресsem и эмоционально окрашенной лексики в текстах; огрубление речи, постоянное формирование «облика врага». Именно последняя тенденция дает исследователям интернет-дискурса (Е.Н. Галичкина, С.М. Карпоян, В.В. Леонтьев, О.В. Лутовинова и др.) основание полагать, что наличие деструктивности в виртуальном общении весьма не редкое явление.

Особенно ярко деструктивность способна проявляться в жанре интернет-комментария. «Интернет-комментарий является одним из основных видов виртуальной коммуникации, реализующим, собственно, базовую функцию Всемирной сети – интерактивность. Посредством комментария на интернет-сайтах различного типа новостных, аналитических, в блогах выражается отношение пользователя сетей к событиям, мнениям, постам, формулируется индивидуальное и коллективное мнение пользователей о проблемах, анализируются преимущества и достижения, критикуются недостатки, приводится оценка материалов сети – в целом ведется непрерывный диалог, отражающий жизненную реальность в виртуальном пространстве» [7].

Деструктивность интернет-комментария обусловлена, прежде всего, такой его характеристикой, как анонимность, которая в некоторых случаях отождествляется с безнаказанностью. Бескомпромиссные суждения участников общения и социально-агрессивное поведение основаны на возможности иметь несколько имен в сети Интернет (ников) и аккаунтов. Именно поэтому каждому участнику виртуального общения известны авторы, оставляющие комментарии с целью оскорбить своих собеседников. Исследователь А.Е. Жичкина поясняет, что «анонимность в сети Интернет обогащает возможности самопрезентации человека, предоставляя ему возможность не просто создавать о себе впечатление, но и быть тем, кем он захочет» [5]. Более того, равностатусность всех участников общения и всеобщая доступность позволяют абсолютно любому коммуниканту присоединиться к обсуждению и оставить комментарий с резко отрицательной оценкой или даже перейти на личности и осудить, задеть собеседника без явных последствий.

Такие характерные черты интернет-комментария, как факультативный характер, отсутствие иллокутивного вынуждения и асинхронность, приводит нас к мысли о том, что во многих случаях интернет-комментарий – это не импульсивная агрессивная реакция на высказывание, а интенциональное, деструктивное действие с целью умышленного нанесения морального вреда собеседнику с осознанием отрицательных последствий. В деструктивных интернет-комментариях инициатива всегда принадлежит обидчику, который в большинстве случаев действует с нарушением всяких этических норм. Нападающий не учитывает мнение партнера, а любая попытка сопротивления, как правило, вызывает усиление негативной реакции. Как результат, создатели таких комментариев получают удовольствие после достижения поставленной цели. Следовательно, исследование деструктивности в интернет-комментариях поможет нам лучше понять суть данного явления, узнать и декодировать случаи деструктивного общения.

Авторы интернет-комментариев, как правило, позиционируют себя в качестве экспертов и зачастую позволяют себе едкие замечания в адрес тех, кто не разделяет их позицию или полностью не согласен с ней. В качестве примера приведем комментарий одного из пользователей Сети по поводу истории отношений России и Украины:

...ну насчёт братьев это тебя занесло, девочка, учи историю и будешь знать, что окраинцы всегда выступали против Москвы и русских, вспомним 1-ю смуту и войну на стороне Польши, хлеб с солью для фашистских войск, дивизии СС, лагеря смерти и т.д., а ты о братьях талдычешь...* [14].

Цель данного интернет-комментария в прилюдном унижении знаний партнера, нападающий апеллирует к историческим фактам, приводит примеры. Помимо этого употребление повелительного наклонения и переход на «ты» заведомо подчеркивают позицию «над» собеседником. Использование неодобрительного просторечия *талдычишь* передает мысль о бесполезности высказывания коммуниканта; графон *окраинцы* актуализирует сему изгнания.

С точки зрения продолжительности деструктивное общение не имеет четких границ. Что касается жанра интернет-комментария, отметим, что это может быть и диалог, состо-

* Здесь и далее в приводимых интернет-комментариях орфография и пунктуация авторов сохранены.

ящий из одной, двух реплик, а может быть и развернутый полилог в виде континуума бесконечных ситуаций деструктивного общения, перетекающих одна в другую, при которой оппонент задет, обижен, уязвлен. В результате мы получаем ответную реакцию на обиду. Рассмотрим на примере:

I e s s s : моей знакомой звонили через каждый час и чаще ночью. Начали угрожать, пришлось пригласить в гости но никто так и не появился. Хотя возможно и были но узнав к кому приехали отказались от своих намерений . Порядка 17т.р. она вскоре выплатила . p.s. посылайте резко на х .. и пишите заявление полиционерам , самый простой способ.

b r a z z e r s c o m : поржал на «пишите заявления полиционерам». Эти только окучивать безмозглых готовы и курящих на остановках.

I e s s s : с одной стороны, тут, куда не плюнь, храбрые борцы с режимом. С другой стороны тут же, они же дико боятся заявление в полицию написать, когда на них кто-то по телефону наезжает. Слышь, «борцы», в полиции нестрадамусы не работают и что у вас там творится они могут узнать, только после того, как вы им это сообщите. А если сидеть, молча и только в сетях возмущаться - так и будут наезжать. Нет, понятно что повод замечательный прокукарекать - куда смотрит власть!

b r a z z e r s c o m : кукарекаешь и лижешь здесь пока ты лишь ты, думая что эта директорша без тебя не догадывалась звонить ментам, откуда ей отвечали когда убьют тогда и придете. А зашевелится им пришлось лишь, ттгда когда они помешали работе избирательного участка . А это уже другой уровень. Изучай практику теоретик!

I e s s s : подъезжайте, г. Смоленск, ул. Держинского, д.13, у дежурного спросить Леса - поведайте мне про практику.

b r a z z e r s c o m : попробуй-ка предложить свои услуги в других тредах

I e s s s : а по-русски не умеете?

b r a z z e r s c o m : я не русская , соре канечн

I e s s s : в Смоленск никак, не? Так откуда у вас знания практики МВД РФ?

I e s s s : смешной ты человек запомни полиция защищает власть и себя в собственном лице всю жизнь у нас в России

b r a z z e r s c o m : да не спорь с этим ботом, косящим под законника. он с луны походу, нет смысла ему что то доказывать...Адрес Луны - чуть выше.) [8].

Грубые реплики в адрес собеседника, критика его личностных качеств делает данный диалог неконструктивным, употребление сниженной лексики *кукарекаешь и лижешь* вместе с частицей *лишь*, усиливающей экспрессивность высказывания, эксплицируют не доверительное отношение к позиции собеседника,

принижение его личного достоинства в глазах читателей и, как следствие, умаление значимости его высказывания: *изучай практику теоретик; не спорь с этим ботом, косящим под законника*. Деструктор постоянно перехватывает инициативу, наносит моральный удар, его конечной целью служит осознание собственной правоты и ощущение чувства превосходства: *нет смысла ему что то доказывать... Адрес Луны - чуть выше*. В результате данный комментарий служит примером деструктивного общения, т. к. деструктор достиг своей цели и оставил последнее слово за собой, собеседник унижен и оскорблен. Более того, данный диалог приобрел агональный характер, а предмет дискуссии ушел на второй план, что характеризует его как безрезультативный с точки зрения достижения прагматических целей коммуникантов. В ситуации деструктивного общения полемика в интернет-комментариях часто оказывается важнее самой информации в тексте.

Таким образом, сделав небольшой экскурс в историю термина «деструктивность», мы видим, что агрессия выступает более общим понятием. Деструктивность представляет такие виды отрицательных коммуникативных действий, которые связаны с преднамеренным, осознанным причинением морального или физического вреда и получением удовлетворения от страданий жертвы и сознания собственной правоты. При деструктивном общении деструктор старается разрушить общение всей группы, сорвать обсуждение вопроса, увести его из конструктивного русла в деструктивное, причем целенаправленно. Такие характеристики интернет-комментария, как анонимность, факультативность, отсутствие иллюкативного вынуждения и асинхронность, позволяют деструктору достичь своей цели. Изучение данного явления не только помогает понять принципы и механизмы коммуникации, но и способствует его распознаванию и выявлению, что позволяет сделать общение более гармоничным и полезным.

Список литературы

1. Богомазова В.В., Петрова А.А. Оппозиция «свой – чужой» в аспекте коммуникативной категории деструктивности // Современные проблемы лингвистики и лингводидактики: междисциплинарный подход в гуманитарных науках: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., г. Волгоград, 23–28 апр. 2018 г. Волгоград, 2018.
2. Волкова Я.А. Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2014.

3. Галичкина Е.Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2012.
 4. Деструктивное общение [Электронный ресурс]. URL: <https://psyera.ru/destruktivnoe-obshchenie-1685.htm> (дата обращения: 20.01.2021).
 5. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Самопрезентация в виртуальной реальности и особенности идентичности подростка-пользователя Интернета // Образование и информационная культура. Социокультурные аспекты: труды по социологии образования / под ред. В.С. Собкина. М., 2000. Т. V. Вып. VII. С. 431–460.
 6. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб., 2009.
 7. Карпоян С.М. Эпистемическая модальность в интернет-комментарии: дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2014.
 8. Коллекторы парализовали работу школы из-за микрозайма родственника сотрудника [Электронный ресурс]. URL: <https://news.rambler.ru/incidents/45737131-kollektory-paralizovali-rabotu-shkoly-iz-za-mikrozajma-rodstvennika-sotrudnika/comments/> (дата обращения: 09.02.2021).
 9. Копнина Г. Речевое манипулирование. М., 2014.
 10. Леонтьев В.В. Стратегии невежливой коммуникации в компьютерном дискурсе // Человек. Язык. Культура. Киев, 2013. С. 714–723.
 11. Лутовинова О.В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2013.
 12. Маковская И. Агрессивность: проявления, причины, предупреждение // Родина и школа. 1979. № 8. URL: https://psyera.ru/agressivnoe-povedenie-kak-proyavlenie-konfrontacii_14435.htm (дата обращения: 01.02.2021).
 13. Немчинова А.Л. Понятие человеческой деструктивности: сущность метафизического подхода // Вестник Астрах. гос. тех. ун-та. 2005. № 5(28). С. 17–26.
 14. Собчак хочет попросить прощения у Украины [Электронный ресурс]. URL: <https://news.rambler.ru/politics/38727111-sobchak-hochet-poprosit-prosheniya-u-ukrainy/comments/?updated> (дата обращения: 14.02.2021).
 15. Тошович Б. Интернет-стилистика. М., 2015.
 16. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.
 17. Чарыкова О.Н., Попова З.Д., Стернин И.А. Основы коммуникации. Основы теории языка и коммуникации: учеб. пособие. М., 2010.
- * * *
1. Bogomazova V.V., Petrova A.A. Opozitsiya «svoj – chuzhoj» v aspekte kommunikativnoj kategorii destruktivnosti // Sovremennye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki: mezhdisciplinarnyj podhod v gumanitarnyh naukah: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Volgograd, 23–28 apr. 2018 g. Volgograd, 2018.
 2. Volkova Ya.A. Destruktivnoe obshchenie v kognitivno-diskursivnom aspekte: dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2014.
 3. Galichkina E.N. Komp'yuternaya kommunikaciya: lingvisticheskiy status, znakovye sredstva, zhanrovoe prostranstvo: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2012.
 4. Destruktivnoe obshchenie [Elektronnyj resurs]. URL: <https://psyera.ru/destruktivnoe-obshchenie-1685.htm> (data obrashcheniya: 20.01.2021).
 5. Zhichkina A.E., Belinskaya E.P. Samoprezentatsiya v virtual'noj real'nosti i osobennosti identichnosti podrostka-pol'zovatelya Interneta // Obrazovanie i informacionnaya kul'tura. Sociokul'turnye aspekty: trudy po sociologii obrazovaniya / pod red. V.S. Sobkina. M., 2000. T. V. Vyp. VII. S. 431–460.
 6. Il'in E.P. Psihologiya obshcheniya i mezhluchnostnyh otnoshenij. SPb., 2009.
 7. Karpoyan S.M. Epistemicheskaya modal'nost' v internet-komentarii: dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2014.
 8. Kollektory paralizovali rabotu shkoly iz-za mikrozaйма rodstvennika sotrudnika [Elektronnyj resurs]. URL: <https://news.rambler.ru/incidents/45737131-kollektory-paralizovali-rabotu-shkoly-iz-za-mikrozajma-rodstvennika-sotrudnika/comments/> (data obrashcheniya: 09.02.2021).
 9. Kopnina G. Rechevoe manipulirovanie. M., 2014.
 10. Leont'ev V.V. Strategii nevezhlivoj kommunikacii v komp'yuternom diskurse // Chelovek. Yazyk. Kul'tura. Kiev, 2013. S. 714–723.
 11. Lutovinova O.V. Yazykovaya lichnost' v virtual'nom diskurse: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2013.
 12. Makovskaya I. Agressivnost': proyavleniya, prichiny, preduprezhdenie // Rodina i shkola. 1979. № 8. URL: https://psyera.ru/agressivnoe-povedenie-kak-proyavlenie-konfrontacii_14435.htm (data obrashcheniya: 01.02.2021).
 13. Nemchinova A.L. Ponyatie chelovecheskoj destruktivnosti: sushchnost' metafizicheskogo podhoda // Vestnik Astrah. gos. tekh. un-ta. 2005. № 5(28). S. 17–26.
 14. Sobchak hochet poprosit' prosheniya u Ukrainy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://news.rambler.ru/politics/38727111-sobchak-hochet-poprosit-prosheniya-u-ukrainy/comments/?updated> (data obrashcheniya: 14.02.2021).
 15. Toshovich B. Internet-stilistika. M., 2015.
 16. Fromm E. Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti. M., 1994.
 17. Charykova O.N., Popova Z.D., Sternin I.A. Osnovy kommunikacii. Osnovy teorii yazyka i kommunikacii: ucheb. posobie. M., 2010.

***Destructive communication
in the Internet (on the basis of the genre
of the Internet comments)***

The article deals with the current issue of the destructive communication in the Internet and particularly in the genre of the Internet comments. There is made the excursion in the history of the term “destructiveness”. There are noted the possible reasons of the origin of the destructiveness in the communication. The author compares the terms “aggression” and “destructiveness”. There are strongly focused the characteristics of the Internet comments correlating with the concept “destructiveness”.

Key words: *destructiveness, aggression, destructive communication, Internet, Internet comments.*

(Статья поступила в редакцию 20.10.2021)

***Н.А. СТАРОДУБЦЕВА, С.Ю. ХАРЧЕНКО
(Волгоград)***

**СПЕЦИФИКА
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА**

Представлена функционально-семантическая характеристика глаголов, участвующих в раскрытии межличностных отношений героев произведений А.П. Чехова. Определены особенности лексической наполняемости данных глагольных единиц и охарактеризован их экспрессивно-стилистический потенциал в рассказах и повестях писателя; выявлены приемы авторского использования глаголов межличностных отношений в контексте.

Ключевые слова: *художественный текст, лексическая семантика, глаголы межличностных отношений, язык А.П. Чехова.*

Семантическая типология глагольной лексики представляется на современном этапе развития филологической науки достаточно разработанной, однако при анализе конкретного употребления единиц в речи спорным остается вопрос их отнесения к тому или иному семантическому классу, поскольку во многих

случаях емкость семантики глагола не позволяет однозначно интерпретировать его типологическую принадлежность. Данное замечание справедливо и применительно к глаголам межличностных отношений, вызывающим неизменный исследовательский интерес [1; 3; 7; 11; 12]. В работах языковедов неоднократно указывалось на сложность семантической структуры указанных единиц, поэтому состав этой лексико-семантической группы (далее – ЛСГ) по-прежнему нельзя считать окончательно определенным [4; 5; 6; 9].

Обращение к текстам рассказов и повестей А.П. Чехова, созданным в конце 1880-х – начале 1900-х гг. [13], представляется оправданным, поскольку данные произведения отразили те коренные преобразования в общественном строе России, которые наложили отпечаток в том числе и на взаимоотношения людей. Необходимость осмысления новых социально-политических процессов способствовала появлению оригинальной творческой манеры писателя, отличающейся выверенным отбором языковых единиц и их специфической организацией в художественном тексте, и предопределила активность употребления А.П. Чеховым соответствующих средств для описания человеческих взаимоотношений.

Под межличностными обычно понимают отношения, при которых люди воспринимают и оценивают друг друга независимо от социального статуса, социальной роли, такие отношения основаны на эмоциях (чувствах), на оценке по личностным качествам [12, с. 8]. Однако глаголы рассматриваемой ЛСГ могут отражать не только взаимоотношения людей, но и отношения других видов. Важно учитывать также, что «значение, актуализированное в контексте, может разрушать сложившиеся системные отношения, открывая широкие возможности для различного рода сближений лексем в тексте, способствуя созданию многообразных индивидуально-авторских приемов повествования» [8, с. 164].

В текстах рассказов и повестей А.П. Чехова межличностные отношения выражаются сложившимися в системе русского языка глаголами эмоционально-оценочного отношения, внешнего проявления отношения, контакта [10, с. 593–606], которые обозначают как положительный, так и отрицательный характер отношения. Изучение особенностей функционирования глагольных единиц, участвующих в раскрытии различного рода отноше-

ний между героями чеховских произведений, позволило зафиксировать, что в большинстве случаев используются глаголы эмоционально-оценочного отношения, среди которых наибольшей частотностью обладают языковые единицы, выражающие положительный характер отношения: *благоговеть, боготворить, баловать, верить, влюбиться, доверять, дружить, жалеть, заботиться, интересоваться, любить, нравиться, обождать, почитать, принимать, признавать, сострадать, сочувствовать, увлекаться, щадить* и др., например: *Я, Петруша, благоговею перед твоею сестрой* («Соседи»); *Я увлекаюсь, мама, и станюлюсь рассеянным* («Попрыгунья»); *Михаил Аверьяныч уважает и любит* Андрея Ефимыча за образованность и благородство души («Палата № 6»); *Они будут жалеть и ласкать вас* («Три года»); *Многие одобряли это* («Анна на шее»). Реже встречаются глаголы отрицательного эмоционально-оценочного отношения: *завидовать, ненавидеть, осуждать, оскорблять, презирать, пренебрегать, подозревать, разлюбить, упрекать, сомневаться* и др.: *И его досада, его горькое чувство были так сильны, что он едва не плакал; он даже был рад, что с ним поступают так нелюбезно, что им пренебрегают...* («Три года»); *Судя по его глазам и улыбке, он презирал и ненавидел серьезно* («Палата № 6») и др.

Случаи употребления глаголов внешнего проявления отношения в текстах А.П. Чехова также частотны. Положительное отношение субъекта к кому- или чему-либо реализуется лексемами *аплодировать, благодарить, благословлять, встречать, засмеяться, кланяться, ласкать, обнимать, прослезиться, рассмеяться, смеяться, улыбаться, ухаживать, хвалить, хохотать*: *Публика аплодировала и кричала bis* («Три года»); *Видите ли, кланялась вам ваша давнишняя подружка, Ольга Ивановна Князева* («Степь»); *Он тоже прослезился и долго от волнения не мог выговорить ни слова* («Архиерей»); *Из-за этих решеток благословляю вас!* («Палата № 6») и др. На негативное отношение к человеку, факту или событию указывают глагольные единицы *грозить, глумиться, издеваться, оскорблять, осуждать, плакать, рыдать, хмуриться* и др.: *Но уж она не могла выговорить ни одного слова и только рыдала* («Три года»); *Пусть осуждают там, проклинают, а я вот назло всем возьму и погибну, возьму вот и погибну...* («Попрыгунья»); *А на другой день директор грозил уволить со службы* («Анна на шее»); *Этот Оли-*

вер... презирал русских за невежество и глумился над ними жестоко («Соседи») и др.

Глаголы контакта в произведениях Чехова немногочисленны, тем не менее они представлены лексемами с семантикой согласованных действий (*выходить (замуж), дружить, знакомиться, расстаться, связываться, сходить*) и расположения к контакту (*приглашать*). Глаголы согласованных действий могут указывать на установление контакта или его прерывание: *Лет 17 назад, когда ей было 22 года, она на даче в Химках познакомилась с теперешним своим мужем Панауровым...* («Три года»); *Тут уж перебирать некогда, выйдешь за кого угодно, даже за учителя греческого языка* («Человек в футляре»); *Я поцеловал в последний раз, пожал руку, и мы расстались – навсегда* («О любви»).

Семантика межличностных отношений нередко выражается в исследуемом материале глагольно-именными сочетаниями, которые позволяют заострить внимание читателя на ключевых для раскрытия авторского замысла моментах, передать внутреннее состояние героев, описать тончайшие нюансы их взаимоотношений и чувств, обозначить их реакции на какие-либо события, показать интенсивность проявляемых эмоций, например: *Как бы ни было, Варенька стала оказывать нашему Беликову явную благосклонность* («Человек в футляре»); *Ко всем незнакомым мужчинам она относилась с странным предубеждением* («Три года»); *Наконец, есть умные, интересные, приятные семьи, с которыми можно завести знакомства* («Июньч»); *Она то и дело вскакивала, порывисто обнимала его голову и осыпала ее поцелуями* («Попрыгунья»).

Используемые при глаголах межличностных отношений контекстуальные уточнители играют важную роль, поскольку показывают характер проявляемого отношения, конкретизируя его качество, причину, степень интенсивности. Они выражены в текстах произведений А.П. Чехова наречиями меры и степени, образа действия, времени, предложноподлежащими конструкциями, сравнительными оборотами: *Бывало, оставаясь с Лаптевым, она долго хохотала* («Три года»); *Приветствую их от всей души и радуюсь, радуюсь за них!* («Палата № 6»); *Мать истерически зарыдала от горя и стыда* («Соседи»); *Они ненавидели страстно* («Степь»); *Я безумно люблю вас* («Попрыгунья»). В одних случаях контекстные распространители используются для создания внешней характеристики персонажа:

Говорит он – точно гудёт, улыбается болезненно и, разговаривая, некрасиво взмахивает руками («Соседи»); Она часто рыдала мужским голосом («Дом с мезонином»). В других случаях они служат средством раскрытия эмоционального состояния героя в определенных обстоятельствах, дают возможность показать перемену в его внутреннем мире: *Отец Христофор, держа широкополый цилиндр, кому-то кланялся и улыбался не мягко и не умиленно, как всегда, а почтительно и натянуто, что очень не шло к его лицу («Степь»).*

Глаголы межличностных отношений с помощью именных уточнителей в некоторых случаях приобретают конкретное значение: *Пускай бьет, все равно оба помрут рано или поздно; и бьющий к тому же оскорбляет побоями не того, кого бьет, а самого себя («Палата № 6»).* Словоформа глагола *оскорблять* управляет существительным в творительном падеже, указывающим на способ внешнего проявления отношения.

Индивидуально-авторское сочетание слов позволяет А.П. Чехову достичь определенного стилистического эффекта при создании образа героя посредством детализации описываемого действия и трансформации устойчивого сочетания. В частности, в повести «Степь» глагол внешнего проявления положительного отношения (*приветствовать*) употребляется в сочетании с фразеологизированным именным оборотом (*горькими слезами*), вносящим отрицательную коннотацию и актуализирующим в контексте семантику негативно-оценочного глагола отношения *плакать*: *Егорушка почувствовал, что с этими людьми для него исчезло навсегда, как дым, все то, что до сих пор было пережито; он опустился в изнеможении на лавочку и горькими слезами приветствовал новую, неведомую жизнь, которая теперь начиналась для него.* Пример с аналогичной лексической сочетаемостью отмечен в рассказе «Анна на шее», где наречие *грубо* примыкает к глаголу внешнего проявления отношения *ласкать*: *И она боялась сказать что-нибудь против, и натянуто улыбалась, и выражала притворное удовольствие, когда ее грубо ласкали и оскверняли объятиями, наводившими на нее ужас.* Кроме того, как видим, глагол *осквернять*, относящийся к ЛСГ глаголов отрицательного воздействия на объект [10, с. 226], употреблен в сочетании с существительным *объятиями*, что позволяет говорить о выражении в контексте семантики внешнего проявления отношения, когда автор стремится точно и

лаконично показать истинное отношение главной героини к своему нелюбимому мужу. Подобные словосочетания реализуют прием контраста – ключевой прием, используемый писателем в прозе позднего периода.

Семантика межличностных отношений, как было отмечено выше, может актуализироваться в текстах чеховских произведений глаголами других ЛСГ (движения, речевой деятельности, физического воздействия на объект, социальной деятельности, эмоционального состояния и др.). Например, в рассказе «Попрыгунья» глагол ЛСГ направленного перемещения *отстранить* приобретает семантику внешнего проявления отношения: *Бормотал художник, обнимая ее и жадно целуя руки, которыми она слабо пыталась отстранить его от себя.* Отмечается и обратный процесс: глаголы межличностных отношений реализуют значения иных глагольных ЛСГ, например звучания: *Низко над землей стояли тучи комаров, и в пустырях жалобно плакали чибисы («Соседи»).*

Использование глаголов межличностных отношений сопряжено с реализацией субъектно-объектных связей, когда для обозначения и субъекта, и объекта отношения используются имена существительные или местоимения, обозначающие живые существа. Однако А.П. Чехов наделяет природу или предметы способностью проявлять отношения, присущие людям, поэтому субъект и объект в его произведениях могут быть выражены неодушевленными существительными: *Красный цвет рубахи манил и ласкал его («Степь»); И Лантеву казалось, будто лунный свет ласкает его непокрытую голову... («Три года»); Деревья уже проснулись и улыбались приветливо («Архиерей»); Мудрец, или, попросту, мыслящий, вдумчивый человек, отличается именно тем, что презирает страдание («Палата № 6»).* В приведенных фрагментах текстов анализируемые единицы выражают различные эмоционально-оценочные значения.

Автор в ряде случаев прибегает к нарушению лексической сочетаемости неодушевленного существительного (субъект действия) и глагола внешнего проявления отношения, реализующего в контексте семантику качественного состояния (предикат): *звезды тоже хмурились («Степь»); лампа хмурится и скоро погаснет («Три года»).* Наблюдается использование глагола *хмуриться* не в прямом значении ('сурово, угрюмо или задумчиво морщить лицо, брови' [2, т. IV, с. 1161]), а в перенос-

ном ('мерцать, колебаться, неровно, прерывисто светить' [2, т. II, с. 209]), что способствует созданию образности высказывания и при этом позволяет отметить слабую интенсивность проявления действия.

Указание на интенсивность передаваемого отношения может содержаться как в значении самого глагола (*всплакнуть, проплакать, посмеяться, боготворить, ненавидеть* и др.), так и в значении различного рода обстоятельственных уточнителей (*благоговеть всю жизнь, смеяться громче всех, принимать радушно* и др.), в том числе с разговорной окраской: *Я всю ночь проплакала и сама влюбилась адски* («Попрыгунья»). Выражению интенсивности и эмфатизации высказывания способствуют риторические восклицания: *Как же она будет скучать и плакать!* («Степь»); *Преподанный помнил ее с раннего детства, чуть ли не с трех лет, и – как любил!* («Архиерей»).

Глаголы межличностных отношений нередко используются в произведениях А.П. Чехова в составе градационных цепочек. Например, в рассказе «Попрыгунья» они играют ключевую роль в создании психологического портрета главной героини. Увлеченность Ольги Ивановны известными людьми и новыми знакомствами раскрывается в тексте с помощью глаголов контакта: *Стоило кому-нибудь прославиться хоть немножко и заставить о себе говорить, как она уж знакомилась с ним, в тот же день дружилась и приглашала к себе*. Однородные члены, выраженные глаголами согласованных действий *знакомиться, дружиться*, а также семантически сближающимся с ними глаголом речевого общения *приглашать*, приобретающим в контексте семантику расположения к контакту, образуют словесный ряд, который выступает важным средством описания характера героини, ее внутренних качеств и жизненных приоритетов. Использование глаголов в указанном порядке характеризует последовательность установления межличностных связей: от первой встречи до приглашения в собственный дом. Данная градация основана на построении языковых единиц по принципу их возрастающей семантической значимости. Контекстуальные уточнители *уж* и *в тот же день* указывают на высокую степень интенсивности проявляемого отношения. Компоненты градационных цепочек могут быть неоднородными и относиться к разным ЛСГ. Наряду с глаголами межличностных отношений в состав цепочек мо-

гут входить, например, глаголы пребывания в эмоциональном состоянии и глаголы восприятия: *Она боготворила знаменитых людей, гордилась ими и каждую ночь видела их во сне* («Попрыгунья»).

Завершением психологического описания героини можно считать следующие слова автора: *Но ни в чем ее талантливость не сказывалась так ярко, как в ее умении быстрознакомиться и коротко сходить с знаменитыми людьми* («Попрыгунья»). Глагол *сходиться* используется в переносном значении 'сблизиться, подружиться' [2, т. IV, с. 362] и выражает, как и *знакомиться*, семантику согласованных действий. Наречные распространители *быстро* и *коротко* при глаголах межличностных отношений позволяют автору показать, что для Ольги Ивановны основным критерием при выборе объекта знакомства служит его высокий социальный статус и степень известности в обществе. Присущая творческой манере А.П. Чехова специфическая организация языковых средств дает возможность художнику ярко обрисовать главные черты характера героини: легкомысленность, поверхностность, эгоистичность, стремление к праздной жизни, неумение ценить живущего рядом близкого человека.

Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что глаголы межличностных отношений являются одним из ключевых средств характеристики персонажей в чеховских произведениях рубежа веков. Стремление показать человека в бурно меняющейся действительности, отразить динамику внешних процессов и внутреннего мира индивидуума (а в некоторых случаях, наоборот, статику) повлияло на тщательный отбор Чеховым языковых единиц, который основан на различении тончайших семантических оттенков глаголов указанной группы и на своеобразной реализации в контексте значимых для художника смысловых составляющих.

Особенности функционирования глаголов эмоционально-оценочных отношений, внешнего проявления отношения, контакта определяются не только характером их значения и экспрессивно-стилистическим потенциалом, но и спецификой синтагматических связей. Случаи семантической трансформации глаголов в контексте позволяют говорить об изменении типового значения некоторых лексических единиц и возможности их включения в состав иных ЛСГ, что свидетельствует о незамкнутости границ того или иного лексиче-

ского подмножества. В текстах рассказов и повестей писатель, используя прием контраста, употребляет глаголы межличностных отношений как с положительной, так и с отрицательной коннотацией; с помощью различных контекстуальных уточнителей детализирует изображение взаимосвязей героев и характеризует интенсивность их чувств. Отмеченные приемы глагольного словоупотребления позволяют А.П. Чехову раскрыть многообразие отношений между людьми на рубеже веков, создать емкие психологические портреты героев.

Список литературы

1. Акимова Т.П. Коммуникативно-прагматические особенности глаголов межличностных отношений: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003.
2. Толковый словарь современного русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940.
3. Ваганова С.В. Проблема классификации глаголов лексико-семантической группы «Межличностные отношения» // Вестн. Камчат. регион. ассоциации «Учебно-научный центр». Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 1(17). С. 141–144.
4. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. М., 1981.
5. Гайсина Р.М. Лексико-семантическое поле глаголов отношения в современном русском языке. Саратов, 1981.
6. Гоголина Н.А. Лексико-семантическая группа глаголов межличностных отношений (на материале русского литературного языка XIX–XX вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1986.
7. Румянцева М.В. Семантика и функции глагольных предикатов межличностных отношений в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1997.
8. Стародубцева Н.А., Харченко С.Ю., Черницына Т.В. Специфика лексической сочетаемости глаголов эмоционального состояния в региональной художественной прозе // Научный диалог. 2020. № 6. С. 162–177.
9. Сухарева Н.П. Глаголы социальных отношений в современном немецком языке: семантика, валентностные свойства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2003.
10. Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М., 1999.
11. Фахарова Г.Р. Функции глаголов межличностных отношений в языке произведений И.А. Бунина // Вестн. Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. 2011. № 2(14). С. 111–116.
12. Фролова М.В. Функционирование глаголов межличностных и социальных отношений в произведениях русской литературы 20-х годов XX века (на материале текстов А.П. Платонова и М.А. Булгакова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008.
13. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. / АН СССР, Ин-т мировой литературы им. А.М. Горького. М., 1977.

* * *

1. Akimova T.P. Kommunikativno-pragmaticke osobnosti glagolov mezhlichnostnyh otnoshenij: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2003.

2. Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. D.N. Ushakova. M., 1935–1940.

3. Vaganova S.V. Problema klassifikacii glagolov leksiko-semanticheskoy grupy «Mezhlichnostnye otnosheniya» // Vestn. Kamchat. region. associacii «Uchebno-nauchnyj centr». Ser.: Gumanitarnye nauki. 2011. № 1(17). S. 141–144.

4. Vasil'ev L.M. Semantika russkogo glagola. M., 1981.

5. Gajsina R.M. Leksiko-semanticheskoe pole glagolov otnosheniya v sovremennom russkom yazyke. Saratov, 1981.

6. Gogulina N.A. Leksiko-semanticheskaya grupa glagolov mezhlichnostnyh otnoshenij (na materiale russkogo literaturnogo yazyka XIX–XX vv.): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. L., 1986.

7. Rumyanceva M.V. Semantika i funkcii glagol'nyh predikatov mezhlichnostnyh otnoshenij v sovremennom russkom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 1997.

8. Starodubceva N.A., Harchenko S.Yu., Chernicyna T.V. Specifika leksicheskoj sochetaemosti glagolov emocional'nogo sostoyaniya v regional'noj hudozhestvennoj proze // Nauchnyj dialog. 2020. № 6. S. 162–177.

9. Suhareva N.P. Glagoly social'nyh otnoshenij v sovremennom nemeckom yazyke: semantika, valentnostnye svojstva: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tambov, 2003.

10. Tolkovyj slovar' russkih glagolov: ideograficheskoe opisanie. Anglijskie ekvivalenty. Sinonimy. Antonimy / pod red. prof. L.G. Babenko. M., 1999.

11. Faharova G.R. Funkcii glagolov mezhlichnostnyh otnoshenij v yazyke proizvedenij I.A. Bunina // Vestn. Perm. un-ta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. 2011. № 2(14). S. 111–116.

12. Frolova M.V. Funkcionirovanie glagolov mezhlichnostnyh i social'nyh otnoshenij v proizvedeniyah russkoj literatury 20-h godov XX veka (na materiale tekstov A.P. Platonova i M.A. Bulgakova): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2008.

13. Chekhov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. / AN SSSR, In-t mirovoj literatury im. A.M. Gor'kogo. M., 1977.

Specifics of the functioning of the verbs of the interpersonal relations in the prose of A.P. Chehov

The article deals with the functional and semantic characteristics of the verbs taking part in the discovery of the interpersonal relations of the characters of the works by A.P. Chehov. There are defined the peculiarities of the lexical fulness of these verbal units, there is characterized their expressive and stylistic potential on the stories and tales of the writer. The authors reveal the techniques of the author's usage of the verbs of the interpersonal relations in the context.

Key words: *fictional text, lexical semantics, verbs of interpersonal relations, language of A.P. Chehov.*

(Статья поступила в редакцию 30.10.2021)

М.А. ДУБОВА
(Коломна)

Н.А. ЛАРИНА
(Москва)

**ПОВЕСТЬ А.П. ЧЕХОВА
«СКУЧНАЯ ИСТОРИЯ»:
СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ
ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСЕМЫ
«ИСТОРИЯ»**

Анализируются особенности стилистического функционирования лексемы «история» в соответствии с реализуемыми в повести А.П. Чехова лексическими значениями полисеманта. Выявляются место и роль лексемы «история» в содержании текста, в заглавии которого она употреблена, что позволяет проанализировать способы репрезентации семантического радиуса заглавия в повести «Скучная история».

Ключевые слова: *история, семантический анализ, стилистическое функционирование, репрезентация, «Скучная история», А.П. Чехов.*

Проблема стилистического функционирования слова в художественном произведении не относится к числу новых в современной лингвистике текста, однако продолжает привлекать пристальное внимание исследовате-

лей, что свидетельствует о недостаточной степени ее изученности и открывающихся современной наукой перспективах ее осмысления, например на стыке нескольких предметных областей научного знания, в частности стилистики и лингвистики, когнитивной лингвистики и т. д. Убедительно сформулированная и обоснованная в трудах В.В. Виноградова [3; 4], она получила развитие и переосмысление, в частности, в работах Н.Д. Арутюновой [1], Г.О. Винокур [5], Н.А. Купиной [10], Б.А. Ларина [11], Е.В. Падучевой [14], Г.С. Сырицы [16], Н.М. Шанского [18] и др. исследователей. Таким образом, актуальность выбранной темы, состоящая в обращении через призму авторского контекстуального употребления отдельной лексемы к проблемному полю и методологии анализа языка художественного произведения и формирования индивидуального авторского стиля, не вызывает сомнений. Научная новизна предпринятого исследования заключается в разработке приемов анализа образной системы художественного произведения на основе выявления особенностей индивидуально-авторского употребления отдельной концептуальной лексемы.

Цель статьи состоит в выявлении особенностей стилистического функционирования лексемы «история» в рамках художественного текста, в заглавии которого она употреблена, что позволяет проанализировать способы репрезентации семантического радиуса заглавия в повести «Скучная история» применительно к мировоззренческой и поведенческой характеристикам главного героя, а также других персонажей произведения. Сформулированная цель последовательно решается в ряде частных задач, состоящих в исследовании способов репрезентации в тексте чеховской повести лексических значений полисеманта, определяющих особенности его стилистического функционирования, и, как следствие, выявление его роли в содержании произведения и характеристике его персонажей.

Объектом нашего научно-исследовательского интереса выступает семанτικο-стилистическая характеристика слова в художественном тексте. В связи с этим предмет изучения составляют лексема «история» и особенности ее употребления в одном из произведений А.П. Чехова.

Созданная А.П. Чеховым в 1889 г. повесть «Скучная история», вошедшая в сборник «Хмурые люди» (1890), вызвала неоднознач-

ные отзывы и оценки современной писателю критики: от положительных и даже хвалебных до отрицательных и едких. Обращает на себя внимание уже семантика заглавия произведения – «Скучная история», – содержащая в себе элемент интриги. Раз она «скучная», то зачем о ней вообще рассказывать? Это – с одной стороны. Но в то же время данный эпитет, наоборот, притягивает внимание читателя. Затем и следует рассказывать, чтобы получить возможность ее оценить: согласиться с авторским мнением или сформировать свое, отличное от него. Вот та мотивация, которая привлекла в свое время к прочтению произведения множество читателей, кстати, высоко оценивших его.

Если кратко охарактеризовать сюжет повести, то, воспользовавшись словами В.В. Варавы, давшего, на наш взгляд, очень емкую и точную характеристику содержания текста, – это «история о том, как умирающий – известный и заслуженный ученый – попадает в тиски мертвящей бессмысленности жизни» [2, с. 172].

Итак, как мы видим, ключевым в заглавии, которое всегда напрямую связано с содержанием произведения и во многом определяет направление его анализа, выступает полисемичная лексема «история», согласно толковому словарю, трактуемая как: «1. Действительность в ее развитии, движении. 2. Наука о развитии человеческого общества. 3. *чего*. Ход развития, движения чего-н. 4. *чего* или *какая*. Наука о развитии какой-н. области природы, знания. 5. Прошлое, сохраняющееся в памяти человечества. 6. Рассказ, повествование (разг.). 7 Происшествие, преимущ. неприятное, скандальное (разг.)» [12, с. 222].

Первое и, на наш взгляд, основное контекстуальное употребление лексемы «история», напрямую связанное с семантикой заглавия и под заголовком повести «из записок старого человека» (с. 97)*, относится к образу главного героя – «заслуженного профессора Николая Степановича такого-то, тайного советника и кавалера» (с. 97), осмысление жизненного пути которого и составляет основу сюжета произведения, проходя сквозной линией через весь текст, в свою очередь, вполне закономерно, т. к. повествование построено от первого лица, вследствие чего оно текстоцентрично и актуализирует образ рассказчика, уже молодого человека, прожившего жизнь, как ему кажется, с достоинством и толком. Понятие

* Цитаты из рассказа А.П. Чехова здесь и далее приводятся по изданию [17] с указанием страниц в круглых скобках.

«жизнь» раскрывается в тексте повести в тесной органичной связи с «такими универсалиями, как “человек” (персоналия), “пространство”, “время”, а также моделированием картины мира» [8, с. 110] главного героя произведения.

Итак, основу сюжета повести составляет история судьбы главного героя, рассказанная им самим, что актуализируется уже заглавием произведения. Как справедливо отметил И.А. Гурвич, «профессор – одновременно и рассказчик, и основной герой своего рассказа, при этом, рассказывая, он выступает в роли аналитика, комментируя и оценивая факты своей внешней и духовной жизни» [6, с. 125]. Истории его жизни могли бы позавидовать многие: известный ученый, обладатель множества «русских и иностранных орденов» (с. 97), имя которого, по его собственным словам, «популярно» (с. 97) и в России, и за границей, «счастливо» (с. 97), и на нем «нет ни одного пятна, и пожаловаться ему не на что» (с. 97). У него счастливая семья, и вообще жизнь, посвященная служению науке, а, как известно, «...в преобразующую силу научно-технического прогресса он [Чехов] верил больше, чем в силу нравственного совершенствования» [7, с. 12], прожита не зря. Однако позитивный настрой первых абзацев текста сменяется пессимизмом, когда Николай Степанович узнает о смертельной болезни и о том, что жить ему осталось несколько месяцев. Эти знания становятся своего рода катализатором, просвечивающим его жизнь совершенно в иной плоскости. И здесь следует обратить внимание на то, что историю жизни герой заменяет лексемой «существование», синонимичной «жизни», но какой-то бесцветной, лишаящей жизнь красок, смысла и целей. И это существование кажется Николаю Степановичу совершенно нерадужным, неинтересным и бессмысленным, и на его фоне меркнут все восхищавшие его ранее заслуги: семья стала чужой, взаимопонимания с женой и дочерью давно нет, вместо научной деятельности «основную черту существования героя теперь составляет бессонница» (с. 98), и даже самое любимое занятие – чтение лекций студентам – приносит только раздражение и неудовольствие: «Никакой спор, никакие развлечения и игры никогда не доставляли мне такого наслаждения, как чтение лекций... Это было прежде. Теперь же на лекциях я испытываю одно только мучение» (с. 104).

В общую историю жизни профессора частным порядком входит история дороги, по ко-

торой Николай Степанович ходит в университет и которая занимает важное место в его размышлениях: «Одеваюсь и иду *по дороге*, которая знакома мне уже тридцать лет и имеет для меня свою *историю*» (с. 98). Лексеме *дорога*, «являющейся пространственной скрепой, соединяющей разнообразные топосы, а также метафорически проецируемой на судьбы героев» (с. 209) произведения, в первую очередь Николая Степановича, принадлежит важное место в повести, где детально прописана история ежедневного в продолжение десятилетий пути героя в университет, сопровождаемого размышлениями на бытовые и философские темы. Так, в мыслительном дискурсе Николая Степановича соседствуют и причудливо переплетаются мысли о ветхости университетских построек, с одной стороны, и истории русского пессимизма – с другой: «Вообще ветхость университетских построек, мрачность коридоров... унылый вид ступеней, вешалок и скамей в *истории* русского пессимизма занимают одно из первых мест на ряду причин предрасполагающих» (с. 100). Примечательно, что, ежедневно проходя этот путь, Николай Степанович вспоминает историю своей жизни, в частности, написание диссертации на тему «История болезни». В данном словосочетании реализуется третье словарное значение лексемы. Это – с одной стороны, с другой же – в этом контексте семантика лексемы «история» необыкновенно расширяется, проецируясь из прошлого в настоящее профессора: «...я обдумывал свою диссертацию... Писал карандашом на листе с заголовком “*Historia morbi*”» (с. 100). В приведенных контекстах история отдельной человеческой жизни теряет индивидуальность и, типизируясь, вписывается в философскую плоскость, где жизненный путь многих людей реализуется по схеме «жизнь – болезнь – смерть».

Еще одно значение полисеманта «история» раскрывается применительно к встреченному герою тезке швейцару Николаю, «старому сослуживцу и сверстнику» (с. 100), который, по оценке Николая Степановича, предстает как «хранитель университетских *преданий*. От своих предшественников швейцаров он получил в наследство много *легенд* из университетской жизни... и если хотите, то он расскажет вам много длинных и коротких *историй*...» (с. 102). Таким образом, в соответствии с шестым словарным значением, в тексте в связи с раскрытием образа швейцара Николая выстраивается синонимический ряд «история – предание – легенда – небылица»,

к которому вполне логично примыкает и в целом весь рассказ как повествование о судьбе ученого, т. е. употребленная в заглавии произведения лексема «история» осмысливается в составе данного синонимического ряда.

Лексема «история» употребляется и применительно к характеристике «*сведений* о мире ученых» (с. 102), которые, по мнению А.П. Чехова, «исчерпываются *анекдотами* о необыкновенной рассеянности старых профессоров и двумя-тремя *остротами*» (с. 102). И здесь она вступает в следующие синонимические отношения: «история – сведения – анекдоты – остроты». Такое отношение к ученым, внесшим серьезный вклад в развитие научного знания, оскорбительно герою, убежденному, что «если бы оно [общество] любило науку, ученых и студентов... то его литература давно бы уже имела целые эпопеи, сказания и жития...» (с. 102). Приведенный контекст позволяет выстроить следующий синонимический ряд: «история – эпопея – сказание – житие». Так высоко оценивает автор вклад ученых в развитие научного знания, подтверждая справедливое наблюдение Ю.М. Павлова о том, что «...целостность и цельность литературного пути обеспечивают прежде всего духовные ценности, на которые ориентируется Чехов» [13, с. 168]. Герой однозначно уверен, что «наука – самое важное, самое прекрасное и нужное в жизни человека, что она всегда была и будет высшим проявлением любви и что только ею одною человек победит природу и себя» (с. 104).

Лексема «история» употребляется применительно к описанию жизненного пути Кати, оказавшегося по воле судьбы напрямую связанным с жизнью Николая Степановича: «Восемнадцать лет тому назад умер мой товарищ окулист и оставил после себя семилетнюю дочь Катю... В своем завещании он назначил опекуном меня» (с. 107). Катя выросла, разочаровалась в своей любви к театру и в мечте стать актрисой и вернулась в родной город, где сняла дом. И теперь, пожалуй, она самый близкий для профессора человек, к которому он ходит поговорить и вспомнить свое прошлое, истории из которого и рассказывает Кате: «Тридцать лет я был любимым профессором, имел превосходных товарищей, пользовался почетною известностью... вся моя жизнь представляется мне красивой, талантливо сделанной композицией» (с. 115).

Наконец, нельзя не упомянуть такого героя, как филолог Михаил Федорович, который «происходит... от старинной дворянской фа-

щеся в памяти человека», применительно к образу главного героя, живущего теперь преимущественно воспоминаниями о наиболее значимых событиях прошлой жизни, о чем он и рассказывает своей воспитаннице Кате.

4. Наконец, лексема «история» реализуется в шестом словарном значении как «рассказ, повествование» (разг.), в частности, применительно к образу швейцара Николая, знавшего множество историй из университетской жизни.

Анализ особенностей стилистического функционирования лексемы «история» в повести А.П. Чехова «Скучная история» позволил определить место и роль данной лексемы в идейно-художественном содержании текста, в характеристике его персонажей и их мировоззрения, выявить особенности ее контекстуального употребления в зависимости от словарного значения полисеманта. Лексема «история» получает в тексте два плана осмысления: внутренний и внешний. Во-первых, она функционирует применительно к мыслительному дискурсу главного героя (внутренний план), репрезентируя его размышления (об истории науки, русского пессимизма), воспоминания (о написанной диссертации «История болезни», вообще о своей прошлой, до болезни, жизни), высказывания (истории из жизни, которые Николай Степанович рассказывает Кате); во-вторых, во внешнем плане, на глазах читателя, разворачивается история нынешней жизни Николая Степановича, его семьи, его воспитанницы Кати. Рисунок на с. 237 наглядно демонстрирует взаимосвязь лексических значений полисеманта «история», выявленную на основе лингвостилистического анализа рассказа А.П. Чехова.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999.
2. Варавя В.В. Интуиция смысла (об одной особенности русской философии) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Философия. Социология. Право. 2017. № 10. С. 170–176.
3. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963.
4. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М., 2005.
5. Винокур Г.О. О языке художественной литературы. М., 1991.
6. Гурвич И.А. «Скучная история» (рассказ и рассказчик у Чехова) // Рус. лит. 1970. № 3. С. 125–130.

7. Даниленко, В.П. Категориальная тоска в жизни и творчестве А.П. Чехова // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2021. № 1. С. 8–32.

8. Дубова М.А., Саркисян О.Б. Концептуальное содержание лексемы «жизнь» в авторской языковой картине мира (на материале повести И.А. Бунина «Деревня») // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 3(156). С. 110–115.

9. Дубова М.А., Ларина Н.А. Средства репрезентации пространственного континуума в ранних рассказах И.А. Бунина // Науч. диалог. 2021. № 10. С. 191–213.

10. Купина Н.А. Основы стилистики и культуры речи. М., 2004.

11. Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. Избранные статьи. М., 1974.

12. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. М., 1986.

13. Павлов Ю.М. Личность и творчество А. Чехова в работах И. Ильина, С. Булгакова, И. Бунина // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2014. № 2. С. 166–171.

14. Падучева Е.В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива. М., 1996.

15. Сызранов С.В. Миросозерцательные основания русского реализма XIX века: в 2 ч. Ч. 1: Творчество А.П. Чехова: учеб.-метод. пособие. Тольятти, 2012.

16. Сырица Г.С. Филологический анализ художественного текста: учеб. пособие. М., 2014.

17. Чехов А.П. Скучная история // Его же. Повести и рассказы. М., 1995.

18. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. пособие для студентов. Л., 1984.

* * *

1. Arutyunova N.D. Yazyk i mir cheloveka. M., 1999.

2. Varava V.V. Intuiciya smysla (ob odnoj osobennosti russkoj filosofii) // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2017. № 10. S. 170–176.

3. Vinogradov V.V. Stilistika. Teoriya poeticheskoy rechi. Poetika. M., 1963.

4. Vinogradov V.V. O teorii hudozhestvennoy rechi. M., 2005.

5. Vinokur G.O. O yazyke hudozhestvennoy literatury. M., 1991.

6. Gurvich I.A. «Skuchnaya istoriya» (rasskaz i rasskazchik u Chekhova) // Rus. lit. 1970. № 3. S. 125–130.

7. Danilenko, V.P. Kategorial'naya toska v zhizni i tvorchestve A.P. Chekhova // Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk. 2021. № 1. S. 8–32.

8. Dubova M.A., Sarkisyan O.B. Konceptual'noe sodержanie leksemy «zhizn'» v avtorskoj yazykovoј kartine mira (na materiale povesti I.A. Bunina «Derevnya») // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 3(156). S. 110–115.

9. Dubova M.A., Larina N.A. Sredstva reprezentacii prostranstvennogo kontinuumа v rannih rasskazah I.A. Bunina // Nauch. dialog. 2021. № 10. S. 191–213.

10. Kupina N.A. Osnovy stilistiki i kul'tury rechi. M., 2004.

11. Larin B.A. Estetika slova i yazyk pisatelya. Izbrannye stat'i. M., 1974.

12. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka / pod red. N.Yu. Shvedovoj. 18-e izd., stereotip. M., 1986.

13. Pavlov Yu.M. Lichnost' i tvorčestvo A. Chekhova v rabotah I. Il'ina, S. Bulgakova, I. Bunina // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2014. № 2. S. 166–171.

14. Paducheva E.V. Semanticheskie issledovaniya. Semantika vremeni i vida v russkom yazyke. Semantika narrativa. M., 1996.

15. Syzranov S.V. Mirosoczercatel'nye osnovaniya russkogo realizma XIX veka: v 2 ch. Ch. 1: Tvorčestvo A.P. Chekhova: ucheb.-metod. posobie. Tol'yatti, 2012.

16. Syrica G.S. Filologičeskij analiz hudožestvennogo teksta: ucheb. posobie. M., 2014.

17. Chekhov A.P. Skuchnaya istoriya // Ego zhe. Povesti i rasskazy. M., 1995.

18. Shanskij N.M. Lingvističeskij analiz hudožestvennogo teksta: ucheb. posobie dlya studentov. L., 1984.

**“A Dreary Story” by A.P. Chehov:
the semantic and stylistic characteristics
of the lexical unit “story”**

The article deals with the analysis of the peculiarities of the stylistic functioning of the lexical unit “story” in accordance with the implemented lexical meanings of the polysemant in the story of A.P. Chehov. The authors reveal the place and role of the lexical unit “story” in the content of the text, it is used in its title that allows to analyze the ways of the representation of the semantic radius of the title in the story “A Dreary Story”.

Key words: *history, semantic analysis, stylistic functioning, representation, “A Dreary Story”, A.P. Chehov.*

(Статья поступила в редакцию 01.11.2021)

**Е.Н. ЛУЧИНСКАЯ, З.А. ФАРАМАЗЯН
(Краснодар)**

**ЛЕКСЕМЫ
С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ
КОМПОНЕНТОМ ЗНАЧЕНИЯ
КАК ФРАГМЕНТ ГРЕЧЕСКОЙ
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА**

Представлены лексические единицы с национально-культурным компонентом значения (реалии), позволяющие обогатить знания и представления о греческой языковой картине мира. Языковые безэквивалентные единицы отобраны методом сплошной выборки из культового романа Н. Казандзакиса «Грек Зорба», представляющего широкую панораму греческой жизни.

Ключевые слова: *языковая картина мира, национальный характер, доминанты ментальности, культуuroобразующая лексика, реалия, лингвокультурема.*

В результате взаимодействия человека с миром складывается его представление о мире, формируется некая модель мира, которая в философско-лингвистической литературе именуется картиной мира. Если эта «модель мира» (также именуемая «глобальным образом мира»), выработанная многовековым опытом народа, представляет средствами языковых номинаций человека, его материальную и духовную жизнедеятельность и все то, что его окружает (пространство и время, живую и неживую природу, область созданных человеком мифов и социум), то речь идет о языковой картине мира (ЯКМ) [9, с. 15]. В любой ЯКМ представлены два аспекта: «универсально-объективный, связанный с отражением в ней объективной реальности, и субъективно-национальный (или идиоэтнический), отражающий не реальный мир, а точку зрения на него со стороны носителей конкретного языка» [4, с. 70].

Жизнь каждого этноса характеризуется такими качествами, которые принадлежат только ему: специфичный быт, культура, среда. Другое лингвокультурное сообщество этими признаками не обладает. Данные аспекты отражаются в языке в виде языковых единиц с «культурным отпечатком в национальных словесных образах» [3, с. 267].

В современной методической и лингвистической литературе нет единого термина для обозначения слов с национально-культурным

компонентом значения. Мнения ученых разделились: А. Вежбицкая говорит о «ключевых словах культуры» или «культурных универсалиях» [1, с. 268]; Н.Д. Арутюнова, Д.С. Лихачев называют такие единицы «культурными концептами»; В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин используют понятие «безэквивалентная лексика», а Г.Д. Томахин – «реалии».

Основатель лингвокультурологии профессор В.В. Воробьев назвал единицы языка с национально-культурным компонентом лингвокультуремами. В его понимании, лингвокультурема – это «единица описания взаимосвязи языка и культуры, которая, в отличие от слова и лексико-семантического варианта как собственно языковых единиц, включает в себя сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла), репрезентируемые соответствующим знаком» [2, с. 44].

Лексемы с национально-культурным компонентом, или национально обусловленные лексические единицы, связаны с традициями, обычаями, привычками, объектами материальной культуры, т. е. со всем, что отражает специфику восприятия и мышления представителей этнолингвистической общности. Согласно Г.Д. Томахину, к реалиям относятся названия географических объектов, исторических факторов, институтов государства, систем мер другой культуры, предметов материальной культуры, социальных процессов, мифологических существ, имена собственные, денежные единицы, названия праздников и т. д. [6, с. 13].

В данном исследовании мы рассматриваем реалии не только как лексемы, номинирующие предметы материальной культуры, но и как понятия, обозначающие черты национального характера или ценности, которые разделяет определенное лингвокультурное сообщество и которым нет эквивалентов в других языках [8, с. 165]. Качественная ценность данных лексем связана с тем, что их изучение выявляет объективные несоответствия в лингвокультурной действительности и ЯКМ носителей разных языков, а также формирует представление о национальном характере изучаемого этноса.

Представителей греческого лингвокультурного сообщества характеризуют жизнелюбие, оптимистичный настрой на жизнь, веселое расположение духа, стремление к наслаждениям и развлечениям, энергичность, порывистость, жажда жизни и деятельности и легкое отношение к жизни [7]. Мы выделили куль-

турно-маркированные репрезентанты греческой национальной картины мира, концептуализирующие отношение греков к жизни. Это следующие лексические единицы, которым нет точных эквивалентов в русском языке и которые по праву можно назвать доминантами греческой ментальности.

Α. κέφι. Словарь *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* определяет данную лексему следующим образом: 1) хорошее веселое настроение, приподнятое расположение духа (*η χαρούμενη και εύθυμη διάθεση*); 2) настрой что-л. делать, выполнять какую-л. работу (*η όρεξη, η καλή διάθεση για να κάνει κάποιος μια εργασία*) [11]. Синонимический ряд лексемы *κέφι* представлен словами, через которые она дефинирована в словаре: *διάθεση / настроение, ευθυμία / веселость, легкое опьянение и όρεξη / настрой, аппетит*. Однако *κέφι* выражает особое состояние: это не просто приподнятое расположение духа, а желание веселиться, гулять, развлекаться, выпивать, вести беседы с друзьями, принять спонтанное решение, которое может быть совершенно неразумным, или же большое желание трудиться, уйти в работу с головой.

В семантику реалии *κέφι* входят все признаки хорошего настроения, представленные семами «повеселеть», «быть в настроении», «быть в ударе», «воодушевление», «желание», «душевный подъем», «чувствовать себя прекрасно». Например: *Το περασμένο Σάββατο βράδο ήρθα στο κέφι, και μιá και δυó κινώ, βρίσκω τον ιδιοκτήτη... και τον σπάζω στο ξύλο* [10, с. 24] («В прошлую субботу я был слегка под градусом и, недолго думая, пошел к хозяину... и надавал ему по физиономии») (здесь и далее перевод наш. – Е.Л., З.Ф.); *Αν έχω κέφι, θα παίζω' θα τραγουδά κιόλα. Και θα χορεύω το ζεϊμπέκικο, το χασάπικο, τον πεντοζάλη – μα πρέπει να'χω κέφι* [Там же, с. 28] («Если у меня будет настроение, я что-нибудь тебе сыграю и спою. Станцюю зейбекико, хасапико, пендозали. Но у меня должно быть настроение»); *Ο Ζορμπάς είχε έρθει στο κέφι: τέλειωσε με την κότα, κοίταζε τώρα τη μαντάμ Ορτάνς με λαϊμαργία* [Там же, с. 56] («Зорба повеселел: он покончил с курицей и теперь жадно поглядывал на мадам Орданс»); *Μα αν θελήσω να το πω, θα το χαλάσω. Καμιά μέρα, να'χω κέφι, θα σου το χορέψω* [Там же, с. 122] («Если же я попытаюсь это сказать, я все испорчу. Как-нибудь, когда буду в ударе, я тебе это станцюю»); *Δεν ήταν χαρά, ήταν ένα υψηλό, παράλογο, αδικαιολόγητο κέφι* [Там же, с. 344] («Это была не радость, а

какой-то странный ничем не оправданный душевный подъем»).

Исходя из данных примеров, ассоциативный ряд реалии *κέφι* составляют ЛЕ, представляющие типовые ситуации, в которых грек испытывает душевный подъем и радость: *πίνω / выпивать, быть под градусом (κрасί – вино), παίζω / играть на музыкальных инструментах (ταμπουράς – тамбур, струнный инструмент вроде мандолины), τραγουδώ / петь (καντάδα – серенада), χορεύω / танцевать (наименования танцев: ζεϊμπέκικο – зейбекико, χασάπικο – хасапико, πεντοζάλη – пендозали), λαμαργία / чревоугодие, объедание, καλάκέρδητα / хороший заработок, καλήκαρδιά / доброе сердце, ερωτοδουλειές / любовные дела, интрижки.*

Поскольку греков характеризуют общительность и любовь к долгим беседам, то *κέφι* также отражает особое настроение – желание поговорить. В тексте это свойство представлено лексемами *κουβέντα / беседа, болтовня, καβγαδάκι / мелкая ссора, перебранка*, фразеологизмом *λύθηκε η γλώσσα / развязался язык*. Например: Ο Ζορμπάς είχε έρθει κι αυτός στο κέφι, ήθελε κουβέντα [10, с. 84] («У Зорбы у самого поднялось настроение: ему хотелось болтать»); Κάθισε να ξεκουραστεί, άναψε ένα τσιγάρο. Έκαμε πάλι κέφι, λύθηκε η γλώσσα του [Там же, с. 101] («Он сел передохнуть и закурил сигарету. Он снова был в хорошем расположении духа, и у него развязался язык»); Είχε τώρα κέφι γιά κουβέντα («У него был настрой на разговор»).

Κέφι – также жизненный настрой, проявляющийся в стремлении делать то, что нравится, поступать по велению сердца. В художественном тексте данная лексема входит в состав синонимичных фразеологических единиц *για το κέφι μου, σπάζω κέφι, κάνω το κέφι μου*, которые имеют значение «делать то, что душе угодно», «делать то, что душа желает», «делать то, что вздумается». Например: Δεν μπορεί τέλος πάντων ο άνθρωπος να κάμει κάτι και χωρίς γιατί; Έτσι για το κέφι του [Там же, с. 23] («Разве не может человек сделать что-нибудь без причины? Просто, потому что душа этого желает»); Τρώε και πίνε, τρώε και πίνε, σπάσε κέφι [Там же, с. 148] («Ешь, пей, веселись, ешь, пей, делай, что тебе вздумается»); Νύχτα μέρα τρέχω τροχάδην, κάνω το κέφι μου, κι аς τσακιστώ, να γίνω τρίψαλα [Там же, с. 181] («Днем и ночью я мчусь на всех парах, делаю то, что душе моей угодно»).

Вторым значением исследуемой лексемы является «настрой выполнять какую-л. работу». *Κέφι* является показателем отношения че-

ловека к труду: это и рвение, и страсть, и жажда деятельности. Например: Τον καμάρωνα που ήταν έτσι δυνατός και μπορούσε να σιχαίνεται τόσο τους ανθρώπους, και συνάμα να έχει τόσο κέφι να ζει και να παλεύει μαζί τους [10, с. 77] («Я восхищался его жаждой деятельности: он мог презирать людей и в то же время с радостью жить и работать с ними»); Η δουλειά θέλει κέφι' αν δεν έχεις, τράβα στον καφεéné! [Там же, с. 70] («Работа требует особого рвения. Если у тебя его нет, иди лучше в кофейню»).

Κέφι – это не только настроение, это состояние духа, определяющее отношение греков к жизни. Любить жизнь – значит в первую очередь жить с *κέφι*, что предполагает улыбаться, петь, танцевать, вкусно есть и пить, общаться и трудиться с большим желанием и любовью.

Б. λαχτάρα. Словарь Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας определяет данную лексема следующим образом: 1) сильное желание (έντονη επιθυμία); 2) желанный человек, мечта, объект страсти (πρόσωπο ή πράγμα που αποτελεί αντικείμενο έντονης επιθυμίας); 3) нетерпеливое ожидание, нетерпение (η συναισθηματικά φορτισμένη αναμονή για κάτι); 4) трепет и волнение, обычно от чего-то случившегося внезапно (μεγάλος φόβος, η ταραχή από ένα ξαφνικό γεγονός) [11]. Синонимический ряд данной реалии представлен следующими лексемами: *επιθυμία / желание, αναμονή / ожидание, предвкушение, ταραχή / волнение, трепет.*

Исходя из примеров, *λαχτάρα* в значении «сильное желание» включает в себя следующие чувства и эмоции: удовольствие, восторг, волнение, беспокойство, возбуждение, радость. Например: Άναψε ένα τσιγάρο, ρούφηξε με λαχτάρα, ξετουλούπωσαν τα μαλλιαρά του ρουθούνια γαλάζιους καπνούς [10, с. 35] («Он зажег сигарету, затянулся с удовольствием и выпустил из своих волосатых ноздрей голубоватый дым»); Χήρα; ξαναρώτησε με λαχτάρα [Там же, с. 44] («Вдова? – вновь спросил он, исходя слюной»); Δεν άνοιγα τα μάτια, πολεμούσα να συγκεντρώσω τη λαχτάρα μου [Там же, с. 151] («Я не открывал глаз, пытаюсь укротить в себе страстное желание»); Άστραψε πάλι μέσα μου η λαχτάρα να φύγω' όχι από ανάγκη φυγής' αλλά να δώ, ν' άγγίξω όσο μπορώ περισσότερη γη και θάλασσα, προτού να πεθάνω [Там же, с. 174] («Вновь внутри меня возникло непреодолимое желание сбежать, чтобы вместить в себя как можно больше неба и земли, прежде чем я умру»); Όταν ήμουν πιτσιρίκος, και μου σπορούσε η γιαγιά μου παραμύθια, καθόλου δεν τα πίστευα' κι

όμως έτρεμα από τη λαχτάρα, γελούσα κι έκλαιγα, σα να πίστευα [10, с. 147] («Когда я был совсем маленьким и бабушка рассказывала мне сказки про фей, я ей не верил и, однако, дрожал от волнения, смеялся и плакал точно так же, как если бы я в них верил»); Έγραφα βιαστικά, με λαχτάρα, ανάστανα ανυπόμονα τα περασμένα [Там же, с. 365] («Я писал торопливо, с возбуждением, воскрешал в памяти все прошедшее»).

Ассоциативный ряд лексемы λαχτάρα представлен следующими лексическими единицами, обозначающими: 1) медленные размеренные действия: ρουφώ / медленно тянуть, заглатывать (о вине или о дыме сигареты), σέρνομα / бродить бесцельно; 2) эмоции: γελώ / смеяться, κλαίω / плакать; 3) тактильный контакт: αγγίζω / касаться, dotрагиваться, ψαχουλεύω / трогать, исследовать, изучать. Данный ряд свидетельствует о том, что λαχτάρα – состояние души, в котором человек может пребывать в самых бытовых ситуациях, а значит, как и кέφι, λαχτάρα – проявление греческого жизнелюбия как отношения к жизни, не требующего невероятных и красочных событий. Реалию λαχτάра сопровождают определения θολός / смутный, беспричинный, ζαφνικός / внезапный, указывающие на неясность и внезапность возникновения такого сильного чувства при, казалось бы, самых обычных обстоятельствах.

Λαχτάρα также означает состояние ожидания, нетерпения, томления по чему-л. и выражена глаголами περιμένω / ждать, αναμένω / ожидать, ελπίζω / надеяться, προσδοκώ / ожидать в надежде, συνοπάζομαι / сопровождаемыми чувствами и эмоциями: тαραχή στο στήθος / волнение в груди, απλή, μεγάλη ευτυχία / простое и большое счастье, χαρούμενος / радостный, орμές μεγάλες / порывы и большие ожидания, μερμηδισμα / мурашки по телу. Например: Κάθε βράδυ, ξαπλωμένος στα χαλίκια του γαλαού, περίμενα το Ζορμπά με λαχτάρα [Там же, с. 73] («Каждый вечер, вытянувшись на прибрежной гальке, я с нетерпением ждал Зорбу»); Μια κομμάρα, μια тαραχή στο στήθος, ένα μερμηδισμα σε όλο το κορμί, μια λαχτάρα – λαχτάρα ή θύμηση; – για μια νάλλη, απλή, μεγάλη ευτυχία [Там же, с. 203] («Вроде бы усталость и волнение в груди, мурашки по всему телу, томление – или воспоминание? – по какому-то простому, но огромному чувству»); Τινάχτηκα χαρούμενος αναγνωρίζοντας το γράψιμο, πέρασα βιαστικά το χωριό, βγήκα στον ελαιώνα, άνοιξα το γράμμα με λαχτάρα [Там же, с. 73] («Я подскочил от радости, узнав почерк, торопливо прошел через дерев-

ню, пересек оливковую рощу и с нетерпением открыл письмо»); Όταν ήμουν παιδί, орμές μεγάλες, λαχτάρες προανθρώπινες, καθούμουν μόνος κι αναστέναζα γιατί δε με χωρούσε ο κόσμος [10, с. 167] («Когда я был молод, я жил великими порывами и ожиданиями. Сидел в одиночестве и вздыхал, потому что мир для меня был слишком мал»).

Лексема λαχτάра описывает такое отличительное свойство греческого темперамента, как эмоциональность и порывистость, выражающиеся в ее значениях «нетерпеливое ожидание», «непреодолимое желание», «пламенное стремление».

В. мерάκι. Мерάκι – реалия, которая, как и кέφι, описывает и настроение – веселье, желание пировать, гулять, и страстное желание что-л. делать, и отношение к деятельности: творческий подход, увлеченность, преданность делу, тонкий вкус.

Словарь Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας определяет данную лексему следующим образом: 1) сильное желание (έντονη επιθυμία); 2) делать что-то с удовольствием, вкладывать в это всю душу (το να κάνει κανείς κάτι με απόλαυση και να βάζει την ψυχή του σ' αυτό); 3) хороший, тонкий вкус (διάθεση καλλιτέχνη) [11]. Синонимический ряд данной реалии представлен следующими лексемами: πόθος / страсть, απόλαυση / удовольствие, наслаждение, γλέντι / веселье, радость, πιрушка, γούστο / вкус.

Примеры употребления в художественном тексте: Έχεις мерάκι για σαντούρι; – Έχω. – Ε, κάτσε, μωρέ, κι εγώ δε θέλω πληρωμή! [10, с. 25] «Путаешь страсть к сантури? – Да. – Ну тогда садись, не нужно мне денег от тебя»; Αυτός τις πονούσε, καταλάβαινε το мерάκι της καθεμιάς, γίνονταν θυσία γι' αυτές [Там же, с. 260] («Он понимал потаенные желания и томление каждой из них, потому и жертвовал собой»); Συνεχίζω τώρα κι εγώ, εδώ στο κρητικό ακρογιάλι, το мерάκι του παππού μου [Там же, с. 32] («А теперь здесь, на этом критском берегу, дело всей жизни своего дедушки продолжаю я»). Ассоциативный ряд мерάκι формируют единицы θέλω / хотеть, желать, πονώ / болеть душой, дорожить, γίνομαι θυσία / жертвовать, указывающие на преданность, увлеченность и страстное желание чем-либо заниматься. В тексте часто встречаем производную от мерάκι лексему μερακλής, номинирующую человека. Μερακλής, по определению Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας, – 1) человек, которому нравится все красивое и сделанное со вкусом, эстет (πρόσωπο που του αρέσουν τα ωραία και καλοφτιαγμένα (με мерάκι) πράγματα, που απολαμβάνει τα ωραία); 2) тот, кто де-

лает что-то с любовью (αυτός που κάνει κάτι με καλαισθησία) [10].

Лексема *μερακλής* номинирует человека, который со страстью отдается какому-л. делу, и имеет следующие эквиваленты в русском языке: искусник, гурман, ценитель, эстет, гедонист, мастер своего дела. Приведем примеры из художественного текста: *Χάρισα τον παπαγάλο σ' ένα μερακλή καλόγερο που 'χει έναν κότσυφα και ψέλνει ο αφιλότιμος* [Там же, с. 358] («Я подарил попугая одному сердобольному монаху – *любителю* птиц, который научил своего дрозда петь литанию»); *Ήπιε το ρούμι ρουφιά ρουφιά, το κρατούσε πολλήν ώρα στο στόμα του να το χαρεί, κι έπειτα το άφηνε αγάλια να κατεβαίνει και να του ζεσταίνει τα σωθικά. Φιλήδονος, σολογίστηκα, μερακλής...* [Там же, с. 24] («Он пил ром небольшими глотками, смакуя его подолгу во рту, чтобы насладиться вкусом, затем позволял ему медленно опуститься и согреть нутро. *Сколько в нем чувства, какой утонченный ценитель...*»); *Έφυγα μαζί του, πήγα στη Σαλονίκη, βρήκα ένα μερακλή Τουρκο, τον Ρετσέπεφέντη, το δάσκαλο του σαντουριού* [Там же, с. 25] («Я поехал с ним в Салоники, нашел одного турка Реджепа-эфенди, учителя *сантури* и *мастера своего дела*»); *Τι 'ναι αυτό; Βλέπω για πρώτη φορά τον κόσμο. Τι θάμα είναι εκείνο το μπλάβο που κουνιέται έκει πέρα; Πώς το λένε; θάλασσα; Και τούτο που φοράει την πράσινη ποδιά με τα λουλούδια; Γής; Ποιος μερακλής τά 'καμε !* («Что же это? Я впервые вижу мир. Что за синь там колыхнется? Как ее называют? Море? А там что, в зеленом фартуке в цветочек? Земля? Какой же *искусник* это все создал?»).

Из приведенных выше примеров мы видим, что *μεράκι* – показатель греческого жизнелюбия, проявляющегося во всем: будь то наслаждение пищей и выпивкой (*πίνω ρούμι ρουφιά ρουφιά / потягивать ром*), природой (*γη / земля, θάλασσα / море, λουλούδια / цветы*, именуемые в тексте словом *чудо – θάμα*) или любовь и преданность какому-либо делу (наименование профессий: *δάσκαλος του σαντουριού / учитель сантури* (музыкальный инструмент), *καλόγερος / монах*).

Г. σεβντάς. Словарь *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* определяет данную лексему следующим образом: 1) пылкая страстная любовь (ερωτικό πάθος); 2) чувство любовного томления, грусть (ερωτική λαχτάρα, ερωτικός καμμός) [11]. Синонимический ряд данной реалии представлен следующими лексемами: *πάθος / страсть, λαχτάρα / сильное желание, καπούρα / безответная любовь*.

Приведем примеры употребления из художественного текста: *Όταν παίζω σαντούρι, μου μιλούν και δεν ακούω, δεν μπορώ να μιλήσω, θέλω, μα δέν μπορώ. Ε, σεβντάς!* [10, с. 25] («Когда я играю на *сантури*, со мной разговаривают, а я не слышу, не могу говорить. Эх, *страсть!*»); *...της κάναμε καντάδα. Πάθος, σεβντάς, μουγκρίζαμε σα βουβάλια. Όλοι τη θέλαμε, και πηγαίναμε κάθε Σαββατόβραδο, κοπάδι, να διαλέξει* [Там же, с. 67] («...мы пели ей *серенады*. *Страсть, пылкое чувство...* Мы мычали, как быки. Все ее хотели и ходили к ней каждый вечер *субботы*, чтобы она выбрала *кого-то*»); *Κι εγώ που σπάνια θυμούμαι τους άγιους, τόσο μ'έχει χτυπήσει ο σεβντάς που έτρεξα στην εκκλησιά του Αγίου Μηνά και του άναψα μια λαμπάδα* [Там же, с. 89] («Такая *страстная любовь* мною овладела, что я, который редко вспоминает *святых*, побежал в *церковь Святого Минаса* и поставил *свечку*»).

Страсть и пылкость в проявлении чувств в тексте выражают ЛЕ *θέλω / хотеть, желать, δευμπορώ / не мочь, не быть в состоянии, μουγκρίζω / выть, реветь, χτυπάω / бить, внезапно наступить (о любви), ανάβω / воспламеняться, гореть*. От лексемы *σεβντάς* образовано номинирующее человека слово *σεβνταλής*, обозначающее влюбчивого человека, *ловеласа*. Например: *Έμπα, σεβνταλή Ζορμπά μεγαλομάρτυρα Ζορμπά, πήγαινε να ξαπλώσεις δίπλα στο συνάδερφό σου το Δία* [Там же, с. 261] («*Входи, ловелас-великомученик Зорба, ложись рядом со своим коллегой Зевсом*»).

Представленная в данной статье лексика с национально-культурным компонентом значения отражает греческое национальное мировидение и номинирует характерные черты греческой ментальности. Исследуемые единицы (κέφι, λαχτάρα, μεράκι, σεβντάς) содержат ярко выраженный аксиологический компонент, позволяющий моделировать основу внутренней оценочной структуры греческой языковой личности. Поскольку «владение культурным кодом – ключ к правильной трактовке культурно значимой информации, заключенной в его значении» [5, с. 82], лексемы с национально-культурным компонентом значения представляются нам важным элементом для изучения особенностей языковой картины мира греческого социума и выявления его ценностных доминант.

Список литературы

1. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М., 1999.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М., 2008.

3. Ощепкова В.В. Учебное пособие по страноведению. М., 1995.

4. Сурхаева З.Ш. Языковые реалии и национальная языковая картина мира в произведениях Ч. Диккенса // Language. Philology. Culture. 4-5' 2013. С. 70–81.

5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Сер.: Язык, семиотика, культура. М., 1996.

6. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе. 1997. № 3. С. 13–18.

7. Фарамазян З.А. Базовые черты греческого национального характера // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: материалы VI Междунар. науч. конгресса. Симферополь, 2021. С. 90–95.

8. Фарамазян З.А., Лучинская Е.Н. Семиотика греческих реалий (на примере «φιλότιμο») // Актуальные проблемы современной филологии: теория, практика, перспективы развития: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар, 2021. С. 165–170.

9. Шведова Н.Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским семантическим словарем» // Вопр. языкознания. 1999. № 1. С. 3–16.

10. Καζαντζάκης Ν. Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπα. Εκδόσεις Καζαντζάκη. Αθήνα, 1999.

11. Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Γιώργος Πλαμπινιώτης. Έκδοση Κέντρο Λεξικολογίας, 2002.

* * *

1. Vezhbickaya A. Semanticheskie universalii i opisaniye yazykov. М., 1999.

2. Vorob'ev V.V. Lingvokul'turologiya. М., 2008.

3. Oshchepkova V.V. Uchebnoe posobie po stranovedeniyu. М., 1995.

4. Surhaeva Z.Sh. Yazykovye realii i nacional'naya yazykovaya kartina mira v proizvedeniyah Ch. Dikkena // Language. Philology. Culture. 4-5' 2013. S. 70–81.

5. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. Ser.: Yazyk, semiotika, kul'tura. М., 1996.

6. Tomahin G.D. Realii v yazyke i kul'ture // Inostrannye yazyki v shkole. 1997. № 3. S. 13–18.

7. Faramazyan Z.A. Bazovye cherty grecheskogo nacional'nogo haraktera // Inostrannaya filologiya. Social'naya i nacional'naya variativnost' yazyka i literatury: materialy VI Mezhdunar. nauch. kongressa. Simferopol', 2021. S. 90–95.

8. Faramazyan Z.A., Luchinskaya E.N. Semiotika grecheskih realij (na primere «φιλότιμο») // Aktualnye problemy sovremennoj filologii: teoriya, praktika, perspektivy razvitiya: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Krasnodar, 2021. S. 165–170.

9. Shvedova N.Yu. Teoreticheskie rezul'taty, poluchennye v rabote nad «Russkim semanticheskim slovarem» // Voпр. yazykoznanija. 1999. № 1. S. 3–16.

Lexical units with the national and cultural component as the fragment of the Greek linguistic picture of the world

The article deals with the lexical units with the national and cultural component of the meaning (reality) allowing to enlarge the knowledge and the representations of the Greek linguistic picture of the world. The linguistic non-equivalent units are chosen by the method of the continuous sampling from the cult novel "Zorba The Greek" by N. Kazantzakis presenting a large panorama of the Greek life.

Key words: linguistic picture of the world, national character, dominants of mentality, culture forming vocabulary, reality, linguocultureme.

(Статья поступила в редакцию 07.10.2021)

М.Н. ЛЕВЧЕНКО, Н.В. МАРКАРЯН
(Москва)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ РЕАЛИЙ В ТЕКСТАХ РАЗНЫХ СТИЛЕЙ

Рассматриваются функционально-стилистические особенности употребления реалий в немецких текстах художественного и газетно-публицистического стиля. Доказывается, что немецкие реалии в текстах художественного произведения и газетно-публицистической статьи дают возможность полностью реализовать стилистические и функциональные особенности их использования при повествовании на текстовом уровне, а их контекстуальный анализ позволяет по-разному интерпретировать реалию в зависимости от стиля текста и замысла автора статьи

Ключевые слова: реалия, художественный стиль, публицистический стиль, функционально-стилистические особенности, контекст.

В культуре каждой страны существуют понятия, объекты, явления, которые присущи конкретному народу, связаны с национальностями, историческими, политическими, экономи-

ческими, социальными условиями его существования. Такие понятия о национальной и культурной особенности народа и ее отражении в языке, особенности социального устройства, обычаев, быта, литературы зафиксированы в лексических единицах – реалиях.

Реалии дают возможность в полной мере использовать в тексте национально-культурный потенциал, однако в функционально-стилистическом аспекте изучены недостаточно. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в лингвистике и теории межкультурной коммуникации возникла необходимость углубленного изучения стилистических и функциональных критериев употребления исторических и современных реалий в текстах разных стилей, а также анализа их контекстуально-семантической значимости в конкретном типе текста.

Теоретической основой данного исследования послужили работы как отечественных, так и зарубежных ученых в сфере лингвистики текста, функциональной стилистики, переводоведения, таких как Г.Д. Томахин [11], С.И. Влахов [4], С.П. Флорин [4], Н.А. Фененко [12], И.В. Арнольд [1], М.П. Брандес [3], О.С. Лиликович [8], К. Норд [17], Х.Х. Дрессигер [15], Н.И. Клушина [5], Л.В. Мосиенко [11], Й. Альбрехт [14], К. Хеншельманн [17] и др.

Практическая ценность исследования обусловлена тем, что контекстуально-семантическая значимость реалий в тексте является одним из важных критериев при оценке уровня межкультурной коммуникативной компетентности читателя. Изучение реалий в функционально-стилистическом аспекте дает возможность модифицировать процесс обучения родному и иностранному языкам и способствует более глубокому пониманию культурно значимой лексики.

В соответствии с целью исследования были поставлены задачи:

- дать анализ функционально-стилистических особенностей реалий в контексте художественного произведения и газетной статьи;
- рассмотреть сходства и различия функционирования реалий в текстах разных стилей.

Объект исследования – немецкие реалии в немецких текстах художественного и публицистического стиля, предмет – стилистические аспекты употребления реалий в текстах художественного произведения и газетно-публицистической статьи.

Материалом исследования послужили произведения современных немецких ав-

торов, таких как Timur Vermes “Eristwiederda” («Он снова здесь» Тимур Вермеша), Yochen Schimmang “Neue Mitte” («Новый центр» Йохена Шимманга), Timm Uwe “Johannisnacht” («Ночь чудес» Тимма Уве), Thomas Hettche “Der Fall Arbogast” («Дело Арбогаста» Томаса Хетхе) и др., а также статьи в популярных и общеизвестных газетах Германии Spiegel.de, ZDF heute, Berliner Zeitung, Süddeutsche Zeitung, Deutsche Welle, Die Welt, Bild, Vitamin.de, Stern, Tagesschau, Faktastisch.de в период с 2019 по 2021 г. В ходе исследования применялись следующие методы:

- метод сплошной выборки;
- метод контекстуального анализа;
- аналитико-описательный метод;
- метод стилистического анализа;
- сравнительный метод.

Реалии – это названия присущих только определенным народам и нациям предметов материальной культуры, фактов истории, имен национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. д. [11, с. 7]. В понятие реалии входят отдельные наименования предметов, явлений социума и быта, истории, культуры данного народа и страны.

Реалии содержат в себе информацию культурно-специфического и экстралингвистического характера, их взаимодействие с другими языковыми средствами способно придать тексту экспрессивность, эмоциональность и оценочность. Такая особенность дает возможность рассматривать употребление реалий не только как лексических единиц, но и как стилистического явления, что обуславливает их функциональную и стилистическую значимость, которую можно проследить на этапе контекстуального анализа.

Стиль художественного произведения – это результат воплощения формы и содержания, который обусловлен творческим подходом, индивидуальностью и поэтическим сознанием автора. Специфика произведения художественного стиля заключается в том, какую роль в повествовательной структуре отводит себе автор. Он представляет общую картину жизни общества посредством жизни героев, их характера, переживаний, поступков, через обстановку, быт и социум.

Художественная речь условна и оценивается через призму опосредованных оценок и восприятий автора. В произведениях художественного стиля основная функция реалий заключена в идейно-эстетическом воздействии на адресата посредством многообразия языковых единиц [7, с. 186].

Газетно-публицистический стиль относится к языку общественно-политических журналов, газет, дискуссий, докладов. Он обуславливает способы коммуникации и обеспечивает языковое оформление в различных сферах жизни общества: политической, экономической, социальной, культурной и т. д.

Центральную роль в данном типе текста играет авторское сознание. Автор задает речевому продукту определенную языковую и идеологическую оформленность, формирующую понимание и восприятие читателя. Для публицистического текста характерны открытая оценочность и эмоционально-экспрессивная функция, тогда как в художественном тексте оценочность скрыта в подтексте. Такая специфика функциональных стилей дает возможность раскрыть контекстуально-семантические и стилистические особенности употребления реалий.

Реалии в тексте художественного произведения и газетно-публицистической статьи характеризуют национально-культурную специфику определенного народа, выполняя этим самым свое прямое назначение. Рассмотрим подробнее на примерах.

Художественный стиль

Das überraschte mich. Natürlich, auch ich hatte es damals mit Freunden gesehen, dass gerade im schweren Kriegsjahre 1944 mit der „*Feuerzangenbowle*“ ein wunderbar heiterer Film das Publikum begeistert und auch abgelenkt hatte, aber Heinz Rühmann war doch in der weitaus größten Zahl der Fälle abends konsumiert worden [20, с. 246]

«Это меня удивило. Конечно, я тоже видел тогда с друзьями, что именно в тяжелые военные годы 1944 года «*Пуни из жженого сахара*», удивительно веселый фильм, взволновал и даже отвлек зрителей, но Хайнц Рюманн все же был поглощен вечером в гораздо большем количестве случаев» (здесь и далее перевод выполнен нами. – М.Л., Н.М.).

В контексте реалия *der Feuerzangenbowle* («*Пуни из жженого сахара*») является названием культовой комедии, снятой в 1944 г. по одноименной книге Генриха Сперля. Главную роль исполняет немецкий актер и режиссер Хайнц Рюманн.

Традиционно эту комедию смотрели и смотрят в Германии под Рождество. В контексте произведения бытовая реалия характеризует определенную немецкую традицию, являющуюся неотъемлемой частью кануна празднования Рождества и выполняет номинативную функцию.

Публицистический стиль (газетная статья)

Surfenin München

Vermitteln Sie bayerische Landeskunde jenseits von *Weißwurst* und *Oktoberfest!* München ist nicht zuletzt durch *den FC Bayern* und *das Oktoberfest* international bekannt. Aber die bayerische Hauptstadt bietet auch einiges, das nichts mit Fußball, *Bier in großen Krügen*, *Dirndl* oder *Lederhosen* zu tun hat: Surfen auf dem *Fluss Isar* gehört dazu [22].

Серфинг в Мюнхене

Расскажите о баварской культуре за пределами *телячьей колбасы* и *Октоберфеста!* Мюнхен известен во всем мире не только благодаря футбольному клубу «*Бавария*» и *Октоберфесту*. Но и столице Баварии есть что предложить, не имеющее ничего общего с футболом, *пивом в больших кружках*, *национальным баварским платьем* или *кожаными штанами*: серфинг на *реке Изар* – одно из них.

В примере реалии характеризуют национальную принадлежность федеральной земли. Автор акцентирует внимание читателя на том, что Мюнхен можно распознать и идентифицировать не только традиционными реалиями *Weißwurst* (*телячья колбаса*), *FC Bayern* (*футбольный клуб «Бавария»*), *das Oktoberfest* (*Октоберфест*), *Krügen* (*пиво в больших кружках*), *Dirndl* (*национальное баварское платье*), *Lederhosen* (*кожаные штаны*), но и новыми – возможностью заниматься активным отдыхом (*Surfen auf dem Fluss Isar – серфинг на реке Изар*). В данном контексте реалии выполняют информативную функцию, что характерно для данного стиля. Вышеуказанные реалии принадлежат определенной земле – Баварии и характеризуют многогранность национального колорита федеральной земли и туристические возможности для читателей.

Таким образом, реалии в контексте художественного произведения и газетно-публицистической статьи выполняют номинативную и информативную функции, а именно характеризуют культуру, быт, национальную принадлежность немецкого народа, которые помогают читателю понять и осознать культуру страны. В контексте статьи реалии отражают объективную действительность, описывают определенные традиции немцев, их достопримечательности и не несут дополнительных коннотаций.

Учитывая, что в произведениях художественной литературы действие происходит в определенный исторический период в параллели с современной реальностью, авторы на-

меренно подбирают реалии, подразумевающие осведомленность о важных событиях в жизни страны. Для более точного воссоздания исторического, современного и национального своеобразия соответствующего периода авторы ссылаются на факторы экстралингвистического характера. В связи с этим в контексте художественного произведения реалии приобретают дополнительное смысловое значение и стилистическую окраску. Рассмотрим более подробно на примерах:

Sind Sie Berliner? Ne, ich bin Amerikaner. New York, aber meine Mutter ist Deutsche, allerdings *Hamburgerin*. Hätte *Kennedy* doch nie sagen können: Ich bin Hamburger. Er blickte auf die Uhr und sagte, Herrje, ich muss los [19, S. 130].

Вы берлинец? Нет, я американец. Из Нью-Йорка, но моя мама немка, правда из *Гамбурга*. Разве *Кеннеди* не смог бы сказать: «Я гамбуржец». Он взглянул на часы и сказал: «Господи, мне пора».

Реалии-антропонимы в тексте подчеркивают основную идею диалога. В приведенном примере реалии *Hamburgerin* и *Kennedy* отчетливо создают представления о теме разговора. На вопрос о происхождении персонаж отвечает, что он американец, а его мать родом из Гамбурга. Интерес вызывает следующий момент: персонаж продолжает свою речь высказыванием *Разве Кеннеди не смог бы сказать: «Я гамбуржец»*, что акцентирует внимание читателя на этом моменте и создает скрытый смысл беседы. Речь идет о визите американского президента Джона Кеннеди в Западный Берлин и его выступлении перед Шённенбергской ратушей 26 июня 1963 г. Для того чтобы оказать поддержку и выразить свою солидарность западным немцам после сооружения Берлинской стены, Кеннеди произнес фразу *Я – берлинец*, которая в итоге стала знаменитой и исторически значимой. Кеннеди повторил данную фразу в своем высказывании дважды, и впоследствии она неоднократно цитировалась в период объединения Германии и употребляется по настоящее время. Таким образом, данное высказывание несет двойкий смысл: с одной стороны, оно не имеет политического контекста, с другой – герой высказывает свое мнение в ироническом ключе с ноткой сарказма. В данном контексте создается второй план повествования, который выражен предложением, в состав которого входит реалия. Значение, закрепленное в высказывании персонажа, связано с важным для немецкого народа историческим событием и усложняет тем самым понимание для иноязычного чита-

теля. В данном случае основную идею диалога возможно раскрыть, обладая глубокими знаниями из истории и культуры Германии. Еще один пример:

Am Reichstag sind tausend und abertausend Neugierige auf den Beinen, die Sonne glänzt im grausilbrigen Stoff mit Seilen verzurrt, die Falten werfen ihre sanften Schatten, ein riesiges verschnürtes Paket, das ist jetzt diese Reichstagskiste, eine monströse Kiste, hässlich, klobig, protzig, ich mochte diese Kiste noch nie leiden, behauptete immer, dass man am Äußeren schon den „Burgfrieden“ von 1914 ablesen könne, jetzt verpackt, ist dieser Klotz ein verrückt schöner Anblick [19, S. 173].

В Рейхстаге тысячи любопытных стоят на ногах, солнце блестит в серовато-серой ткани; окутанный веревками, складки отбрасывают свои нежные тени, огромный перевязанный пакет, теперь это ящик *Рейхстага*, чудовищный ящик, уродливый, неуклюжий, претенциозный, мне никогда не нравился этот ящик, всегда утверждал, что снаружи уже можно прочесть «Замковый мир» 1914 года, теперь упакованный, этот колода – безумно красивое зрелище.

В приведенном примере автор рассказывает про Рейхстаг, возле которого находилось толпы людей, с целью посмотреть на реконструкцию важного для немцев здания. Реалия *Reichstag (Рейхстаг)* в сочетании со словом *Kiste (ящик, короб)* полностью не соответствует характеристике исторически значимой достопримечательности. В данном контексте реалия выполняет четкую задачу – обесценить значимость одной из главных достопримечательностей Германии. Автор использует словосочетания, имеющие негативную окраску – *ein riesiges verschnürtes Paket (огромный перевязанный пакет), eine monströse Kiste (ящик-монстр)*, что приводит к отрицательному восприятию у читателя окружающей действительности и придает тексту экспрессивность. Автор проводит тонкую грань между собственной позицией и оценкой и сложившейся гражданской позицией относительно данного архитектурного памятника. В этом контексте реалии выполняют функции создания исторического колорита, оценочную и экспрессивную.

В художественном произведении сюжетная линия продвигается последовательно, события происходят в определенном хронологическом порядке, являются известными и доступными для читателя. Отсутствует хаотичность, и присутствует определенная законченность мысли. Такая характеристика произведений художественного стиля на основе лингвистического анализа позволила раскрыть

функционально-стилистические особенности употребления реалий.

В приведенных примерах реалии в контексте художественного произведения несут дополнительную смысловую нагрузку. Они способны создавать второй план повествования, придавать тексту двойкий смысл, передавать идею автора, а также мысли и чувства героев. Реалии подразумевают знание исторических событий. Они содержат в себе культурно-специфические и символические смысловые оттенки, которые накладываются на их основное значение. В рассмотренных примерах реалии выполняют функции создания контраста, исторического колорита и экспрессивную функцию.

Специфика текстов газетно-публицистического стиля заключается в том, что статьи рассчитаны на массового читателя. С целью эффективного и доходчивого распространения информации автор использует реалии в сочетании с эмоционально-окрашенными словами, различными лингвистическими и стилистическими приемами. С их помощью автор в полном объеме представляет реальную картину читателю, этим самым способствуя осмыслению полученной им информации.

Приведем пример из публицистической статьи:

**Techno, Clubsundillegale Raves:
Ist Kiewdasneue Berlin?**

In der *Ukraine* herrscht Krieg. Gleichzeitig lockt Kiew Partytouristen aus ganz Europa an. Ist das Sehnsucht nach *Ostblock-Romantik*? Oder Voyeurismus?

Seitdem die Inzidenzen fallen, höre ich von vielen deutschen Ravern, die jedes Woche in die ukrainische Hauptstadt *Kiew* fliegen. Zwei Stunden und fünf Minuten dauert der Flug. 19,99 Euro kostet das günstigste Flugticket aus *Berlin*. Das ist in etwa so teuer wie eine betrunkene Taxifahrt von einem Berliner Club zum nächsten. Günstiger in eine andere Welt eintauchen geht also nicht [21].

**Техно, клубы и нелегальные рейвы:
Киев – новый Берлин?**

На *Украине* бушует война. В то же время *Киев* привлекает тусовщиков со всей Европы. Это тоска по *романтизму Восточного блока*? Или вуайеризм?

С тех пор, как заболеваемость снизилась, я слышал от многих немецких рейверов, которые каждую неделю прилетают в украинскую столицу Киев. Полет занимает два часа пять минут. Самый дешевый билет на самолет из Берлина стоит 19,99 евро. Это примерно так же дорого, как поездка на такси в пьяном виде из одного берлинского клуба в другой. Нет более дешевого способа погрузиться в другой мир.

В статье автор рассказывает о свободном посещении столицы Украины – Киева – и высоком интересе, проявляемом со стороны немецких тусовщиков к этому городу. Заголовок текста *Ist Kiewdasneue Berlin?* (*Киев – Новый Берлин?*) вызывает определенный интерес к содержанию статьи и одновременно насмешку у читателя, что создает комический эффект. Автор называет Киев *новым Берлином*, что абсолютно противоречит сложившейся ситуации в Украине и создает контраст в повествовании. В столице по-прежнему «бушует война», но, несмотря на это, ночные клубы продолжают работать, устраиваются массовые концерты и вечеринки.

Создается впечатление, что местные жители, в большинстве молодое поколение, всерьез не воспринимают ситуацию в стране и игнорируют ее, не придавая ей должного значения. В связи с этим возникают сомнения в адекватности данного слоя населения, наличии чувства патриотизма, сопереживания, солидарности к своему народу. У читателя формируется представление о будущем поколении украинцев: их сознании, личных, морально-этических и материальных ценностях.

Далее автор с сарказмом и иронией преподносит читателю информацию о достаточно низкой стоимости билета для полета в Киев, что, по его мнению, соответствует «поездке в пьяном виде из одного клуба в другой в Берлине». Другими словами, возможность посмотреть на столицу страны, в которой продолжительное время идет война, есть у человека и с достаточно низким доходом, что понижает значимость статус и страны, и, как следствие, его населения. Еще одна тема, которую затрагивает автор в тексте, связана с Восточной Германией: *Ist das Sehnsucht nach Ostblock-Romantik?* (*Это тоска по романтизму Восточного блока?*). В данном контексте реалия *Восточный блок* является отражением жизни и истории Германии в период ее разделения, этим самым выполняя функцию создания исторического колорита. Немцы, проживающие на территории ГДР, находились в идентичных политических и экономических условиях, как и Украина, входящая в состав СССР. Автор намеренно выделяет именно Восточный блок, чтобы показать разделенность единой немецкой нации, и указывает на общие принципы существования восточных немцев и украинцев в прошлом. Украина в ближайшем будущем не способна стать частью западного мира, как она этого хочет, как и восточные немцы до сих пор в целом не могут принять образ жизни западных. Еще одно предпо-

Функционально-стилистические особенности реалий в текстах художественного и публицистического стиля

| Функции реалий в текстах художественного стиля | Функции реалий в текстах газетно-публицистического стиля |
|--|--|
| Хронологически последовательный порядок повествования | Ситуативно-эпизодический порядок повествования |
| Возможность проследить стилистические особенности в одном произведении | Возможность раскрыть стилистические особенности путем анализа нескольких газетных статей |
| Содержат информацию, которую можно раскрыть, обладая специфическими знаниями | Содержат доступную, общеизвестную информацию |
| В реалиях закреплён скрытый смысл, а оценочность завуалирована | Сам текст и реалия в нем выражает открытую оценку |
| Не имеют ярко выраженного политического контекста | Формируют социальную, идеологическую и политическую позицию |
| В рамках одного примера выполняют одну или несколько функций | В рамках одной статьи возможно сочетание множества функций |

ложение о том, что может привлечь внимание европейских тусовщиков, посещающих Киев: *Oder Voyeurismus? (Или вуайеризм?)*. Вуайеризм – желание наблюдать за сексуальным поведением других людей, которое не расценивается как болезненное отклонение.

В современной Украине морально-этическая и нравственная составляющая населения (особенно его женская часть) находится на определенном уровне. В недавнем прошлом женщины украинки для немцев считались эталоном красоты и привлекательности, а в настоящее время лишь предметом для получения интимного удовольствия. Желание посетить Киев, используя ненормативное сравнение, подчеркивает низкий социальный статус населения. Проанализировав вышесказанное, можно сделать вывод, что реалия *Новый Берлин* переосмысливается и выполняет социально-стилистическую функцию. Она характеризует статус страны и ее жителей в глазах европейцев и самих украинцев по отношению к самим себе. Украина стремилась и стремится стать членом Евросоюза с целью создания современного общества с присущими ему европейскими ценностями. Однако реальная жизнь показывает, что в ближайшем будущем это не осуществится.

Реалии в составе провокационных вопросов в тексте и ответов на них помогают автору сформировать нужное представление о статусе страны и населения. Указывая на историческое прошлое, территориальное обозначение, национально-культурную и духовную сферы, они помогают читателю анализировать современные процессы, происходящие в мире, на го-

сударственном уровне и в частной жизни определенного народа. Реалии в тексте статьи выполняют функции создания исторического колорита, контраста, комического эффекта и социально-стилистическую.

На основании лингвостилистического анализа реалий в текстах художественного и газетно-публицистического стиля современного немецкого языка можно сделать следующие выводы.

Реалии в текстах художественного стиля характеризуют определенную историческую эпоху, несут дополнительную смысловую нагрузку; создают образность и придают тексту определенный эмоциональный фон, передают настроение и оценку автора или героев; автор обращается к фоновым знаниям, стимулирует их когнитивную и эмоциональную сферы. Реалии употребляются в контекстах также в целях создания стилистического эффекта: сарказма, иронии, юмора и контраста.

В контексте публицистической статьи реалии используются в сочетании со словами с негативной коннотацией, в составе провокационных вопросов, с целью формирования политического, идеологического, социального и экономического представления у читателя. Они способны определить масштабность повествования в контексте развития современного мира. С помощью лингвистических и стилистических приемов – эпитетов, визуализации, антитезы, контраста – реалии придают тексту нужную форму и содержание, запланированные автором; активизируют умственную деятельность читателя. Реалии в контексте художественного произведения и газетной статьи

выполняют прежде всего номинативную и информативную функции.

Характеристика реалий в немецких текстах художественного и газетно-публицистического стиля представлена в табл. на с. 249. Анализ функционально-стилистических особенностей реалий позволил сравнить их значимость и употребление в текстах двух разных стилей. Лингвостилистический анализ реалий дает четкое представление об описании событий, оформленности и особенности передачи материала. В художественном произведении сюжетная линия продвигается последовательно, отсутствует хаотичность, присутствует определенная законченность мысли. Тексты газетно-публицистического стиля масштабны и многогранны в своем идейном и социальном назначении. Они охватывают все сферы жизнедеятельности общества через призму реальных событий. Произведение художественного стиля в полной мере раскрывает заложенные в нем функциональные, стилистические, контекстуально-семантические особенности реалий. Тогда как функционально-стилистический потенциал реалий в публицистическом стиле можно показать, проанализировав несколько газетных статей. В тексте художественного стиля речевое оформление персонажей, ситуации, события являются созданием авторского воображения. Он дает свою оценку через призму описываемых событий, раскрывая их скрытый смысл, заложенный в повествовании, через реалии. Автор намеренно подбирает реалии, содержащие дополнительную информацию, которую возможно раскрыть, обладая определенными знаниями. В публицистической статье сам текст информирует об известных и интересующих читателя событиях в жизни страны и народа и выражает открытую оценку. Тексты статьи рассчитаны на массового читателя, их содержание, эмоциональная и экспрессивная окраска способствуют формированию определенного идеологического и политического представления у читателя. В произведениях художественного стиля отсутствует ярко выраженный политический контекст, т. к. круг его читателей ограничен в соответствии с интересами, социальным статусом, уровнем образования читателя. В текстах газетно-публицистического стиля можно проследить полифункциональный характер реалий в рамках одной газетной статьи, в отличие от художественного произведения. В приведенных примерах газетно-публицистического стиля реалии способны сочетать в одном тексте несколько функций, а именно функции создания контраста, коми-

ческого эффекта, исторического колорита, социально-стилистическую. В представленных произведениях художественного стиля такая возможность отсутствует, указанные функции возможно проследить, проанализировав несколько примеров.

Список литературы

1. Арнольд И.В. О стилистической функции // Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / науч. ред. П. Е. Бухаркин. М., 2014. С. 158–167.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода). М., 1975.
3. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс. 3-е изд., испр., доп. М., 2004.
4. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М., 2012.
5. Клушина Н.И. Медиастилистика. М., 2018.
6. Левченко М.Н., Елисеева А.А., Елистратова И.В., Захарова М.Ю., Казарина М.А., Тарасова О.И. Интерпретация текста и его грамматических моделей. М., 2013.
7. Левченко М.Н., Маркарян Н.В. Немецкие реалии и их функциональный потенциал в текстах разных стилей // Филологические науки: вопросы теории и практики. 2020. Т. 1. Вып. 8. С. 184–191.
8. Лиликович О.С. Историко-культурные реалии в художественном контексте (на материале романа Э. Мендосы «Город чудес») // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. 2014. № 3. С. 110–116.
9. Мосиенко Л.В. Лингвокультурологическая проблема классификации реалий // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2005. С. 155–161.
10. Польская Е.А. Стилистические особенности политического дискурса современного немецкого языка // Актуальные проблемы культуры современной русской речи: сб. ст. по итогам XIV Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Армавир, 2019. С. 172–175.
11. Томахин Г. Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе, 1988. № 3. С. 13–18.
12. Фененко Н.А. Французские реалии в контексте теории языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2006.
13. Фененко Н.А. Функциональный потенциал реалий во французском художественном тексте // Язык, коммуникация и социальная среда. 2014. № 12. С. 151–172.
14. Albrecht J. Übersetzung und Linguistik. 2. Aufl. Tübingen: Günter Narr Verlag, 2013.
15. Drößiger H.H. Realien, ihre Bezeichnungen und Aspekte der Interkulturalität // Studies about languages. 2012. No. 20. S. 5–11.
16. Drößiger H.H. Zum Begriff und zu Problemen der Realien und ihrer Bezeichnungen. In Vertimo Studijos. 3, Litauen 2010. S. 36–52.
17. Henschelmann K. Problembewußtes Übersetzen: Französisch – Deutsch. Ein Arbeitsbuch. Tübingen, 1999.

18. Nord Ch. Manipulation and loyalty in fuktion-altranclation. Madrid, 2002.

19. Timm Uwe. Johannisnacht. Köln: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1996.

20. Vermes T. Er ist wieder da. Köln: Bastei Lübbe Verlag, 2012.

21. Techno, Clubs und illegale Raves: Ist Kiew das neue Berlin? [Electronic resource]. URL: <https://www.berliner-zeitung.de/wochenende/techno-clubs-und-illegale-raves-ist-kiew-das-neue-berlin-li.177787?pid=true> (дата обращения: 22.08.2021).

22. Surfen in München [Electronic resource]. URL: <https://www.dw.com/de/surfen-in-m%C3%BCnchen/a-48255046> (дата обращения: 15.08.2021).

* * *

1. Arnol'd I.V. O stilisticheskoy funkicii // Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost' / nauch. red. P.E. Buharkin. M., 2014. S. 158–167.

2. Barhudarov L.S. Yazyk i perevod (voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda). M., 1975.

3. Brandes M.P. Stilistika teksta. Teoreticheskij kurs. 3-e izd., ispr., dop. M., 2004.

4. Vlahov S.I., Florin S.P. Neperevodimoe v perevode. M., 2012.

5. Klushina N.I. Mediastilistika. M., 2018.

6. Levchenko M.N., Eliseeva A.A., Elistrato-va I.V., Zaharova M.Yu., Kazarina M.A., Tarasova O.I. Interpretaciya teksta i ego grammaticeskikh modelej. M., 2013.

7. Levchenko M.N., Markaryan N.V. Nemeckie realii i ih funkcional'nyj potencial v tekstah raznyh stilej // Filologicheskie nauki: voprosy teorii i praktiki. 2020. T. 1. Vyp. 8. S. 184–191.

8. Lilikovich O.S. Istoriko-kul'turnye realii v hudozhestvennom kontekste (na materiale romana E. Mendosy «Gorod chudes») // Vestn. Ros. un-ta družby narodov. 2014. № 3. S. 110–116.

9. Mosienko L.V. Lingvokul'turologicheskaya problema klassifikacii realij // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2005. S. 155–161.

10. Pol'skaya E.A. Stilisticheskie osobennosti politicheskogo diskursa sovremennoego nemeckogo yazyka // Aktual'nye problemy kul'tury sovremennoj russkoj rechi: sb. st. po itogam XIV Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem. Armavir, 2019. S. 172–175.

11. Tomahin G.D. Realii v yazyke i kul'ture // Inostrannye yazyki v shkole, 1988. № 3. S. 13–18.

12. Fenenko N.A. Francuzskie realii v kontekste teorii yazyka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Voronezh, 2006.

13. Fenenko N.A. Funkcional'nyj potencial realij vo francuzskom hudozhestvennom tekste // Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda. 2014. № 12. S. 151–172.

The functional and stylistic peculiarities of the German realities in the texts of the different styles

The article deals with the functional and stylistic peculiarities of the usage of the realities in the German texts of the literary and newspaper-journalistic styles. There is substantiated that the German realities in the texts of the literary works and the newspaper-journalistic articles make it possible to realize fully the stylistic and functional peculiarities of their usage while narrating at the text level, their contextual analysis allows to interpret the reality in a different way depending on the text's style and the intention of the article's author.

Key words: *reality, literary style, journalistic style, functional and stylistic peculiarities, context.*

(Статья поступила в редакцию 01.11.2021)

А.Г. ФИЛАТОВА
(Санкт-Петербург)

ВИДЫ ЛИНГВОКРЕАТИВНОЙ ИГРЫ С МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРОЙ СЛОВА (на материале немецких текстов политического плаката)

Рассматривается феномен языковой игры как один из лингвокреативных речевых приемов политической коммуникации, применяемый для привлечения внимания адресата и риторического воздействия на него. На примере современных политических плакатов Германии исследуются основные виды языковой игры, реализуемые на морфологическом уровне языка.

Ключевые слова: *языковая игра, лингвокреативность, политический плакат, морфологический уровень языка.*

Политическую агитацию в Германии сегодня сложно представить без плакатов разных социально-политических партий и движений. Текст плаката служит не только для информирования граждан, но и для демонстрации политической силы, для формирования политически выгодных для адресанта убеж-

дений у потенциальных избирателей, изменения их политической позиции, а также воздействия на их мировоззрение. Для того чтобы плакат стал достаточно эффективным инструментом политической борьбы, авторы плакатов прибегают к различным не только языковым, но и создаваемым на традиционной языковой основе речевым средствам, позволяющим привлечь внимание к соответствующей политической партии и ее апеллятивному высказыванию. Под апеллятивным высказыванием понимается при этом такой его вид, который побуждает адресата «...занять определенную позицию по отношению к предмету (воздействии на мнение) и/или совершить определенное действие (воздействие на поведение)» [8, с. 132]. Одним из коммуникативно-речевых средств, активно используемых в текстах политического плаката, является языковая игра.

Целью настоящей статьи является изучение способов реализации языковой игры как проявления лингвокреативности на уровне морфологического состава слова в текстах современного немецкого политического плаката. В качестве материала исследования были использованы 214 плакатов современных немецких политических партий, которые они использовали в 2010–2021 гг. в рамках предвыборных кампаний различного уровня (Альтернатива для Германии (АдГ/AfD), Христианско-демократический союз Германии (ХДС/CDU), Свободная демократическая партия Германии (СвДП/FDP), Союз 90 / Зеленые (Bündnis 90 / Die Grünen), Левая партия (die Linke) и Социал-демократическая партия Германии (СДПГ/SPD)).

Термин *языковая игра* приобрел популярность у зарубежных и отечественных ученых гуманитарных направлений в середине XX в. В научный обиход данное понятие ввел австрийский философ Людвиг Витгенштейн, который считал, что вся жизнь человека является некой совокупностью языковых игр. В своих «Философских исследованиях» ученый трактует языковую игру как целое, включающее в себя язык и связанные с ним виды деятельности [1, с. 82].

По мнению многих современных исследователей, языковая игра, будучи многоликим и многоуровневым феноменом, затрагивает широкий круг средств, применяемых в различных типах дискурса (в том числе и в политическом дискурсе) с определенными коммуникативно-прагматическими намерениями. Так, Б.Ю. Норман понимает языковую игру как «использование языка в особых –

эстетических, социальных и т. п. – целях, при котором языковая система наилучшим образом демонстрирует свою “мягкость”: языковые единицы, их классы и правила их функционирования получают большую степень свободы по сравнению с иными речевыми ситуациями» [9, с. 5–6]. В данной дефиниции подчеркивается практическая направленность языковой игры – ее направленность на решение конкретных коммуникативных задач адресанта.

Для Е.А. Земской, М.В. Китайгородской и Н.Н. Розановой языковая игра – это игра со словом, явления, «когда говорящий “играет” с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание» [5, с. 172]. Точку зрения на языковую игру как на намеренное отступление адресанта от существующей языковой нормы разделяют В.З. Санников и Н.В. Данилевская, по мнению которых адресат также должен интерпретировать языковую игру как осознанное нарушение при употреблении языковых единиц, в противном случае ее использование будет неоправданно, а коммуникативная цель адресанта, использующего языковую игру в своем тексте, не будет достигнута [11, с. 23; 4, с. 657].

Наиболее активно изучением языковой игры в настоящее время занимаются представители новой научной школы «Лингвистика креатива», созданной группой ученых под руководством Т.А. Гридиной. Языковая игра для представителей названной школы – это «форма лингвокреативного мышления, которое основано на ассоциативных механизмах и проявляет способность говорящих к намеренному использованию нестандартного языкового кода в разных ситуациях речевой деятельности» [3, с. 4]. Феномен языковой игры характеризуется ассоциативностью, осмысленным поиском неожиданных языковых средств и путей необычного выражения языковых системных связей, наличием как минимум двух сторон (т. е. адресанта и адресата/адресатов), направленностью на реципиента, наличием правил, а также некой выгодой в результате реализации игры [10, с. 78] (П. Фарб по: [6, с. 256]). На основе анализа исследований, посвященных проблемам языковой игры, можно сформулировать следующую ее дефиницию: языковая игра – это креативное, нестандартное употребление языковых единиц и явлений, предполагающее отступление от общепризнанных правил пользования языком, имеющее определенную коммуникативно-прагматическую на-

правленность и нацеленное на персуазивное взаимодействие с адресатом.

Арсенал приемов языковой игры в каждом языке, и в немецком в частности, крайне разнообразен. В него входят семантические тропы, стилистические фигуры, графические выделения на базе слова / словосочетания / предложения / целого текста, а также прецедентные феномены. С.В. Ильясова и Л.П. Амири приводят, например, данный список приемов в контексте языка СМИ и рекламы [7, с. 6], но мы полагаем, что с определенными модификациями этот список применим и к политической коммуникации.

В связи с широким диапазоном приемов языковая игра может реализовываться на всех языковых уровнях. В рамках нашей статьи фокус исследовательского внимания сосредоточен на языковой игре, осуществляемой в границах морфологической структуры слова, поскольку такой вид языковой игры является одним из наиболее креативных для стороны адресанта и наиболее сложных для его восприятия и понимания со стороны адресата.

В современном немецком политическом плакате языковая игра на лексико-морфологическом уровне реализуется в следующих видах:

1. Расширение парадигмы, т. е. появление у лексической единицы не свойственной ей грамматической категории. Приведем в качестве примера плакат партии СДПГ (SPD), выпущенный в 2016 г. Лозунг состоит из двух простых предложений: “*Demokratie macht Bock! Neukölln wählt Böcker*”. В первом предложении говорится, что демократия доставляет удовольствие, во втором уточняется, что Нойкельн (район Берлина) выбирает еще больше удовольствия. Морфологическая игра строится на паре слов *Bock* – *Böcker*. Лексическая единица *Böcker* служит отсылкой к фамилии кандидата от партии Николы Бекер-Джаннини (Nicola Böcker-Giannini). Данная словоформа может интерпретироваться как форма сравнительной степени от существительного *Bock* либо как форма множественного числа от него же. Оба варианта невозможны с точки зрения немецкой грамматики. Данный лозунг позволяет авторам плаката имплицитно обозначить кандидату партии, а также намекнуть, что с ней жизнь данного района города изменится в лучшую сторону.

Иной пример креативного использования сравнительной степени прилагательного дает плакат партии Левых (die Linke) 2018 г. Лозунг гласит: “*Je Lehrer desto schlauer! Für kleinere*

Klassen” («Чем больше учителей, тем умнее! За более маленькие классы», дословно: «Чем учительнее, тем умнее!»). С одной стороны, графический облик лексической единицы *Lehrer*, а именно ее написание с заглавной буквы, указывает на то, что это известное существительное. С другой стороны, употребление данного слова в конструкции с союзом *je... desto*, используемым для передачи сравнения, заставляет адресата воспринимать его как омоним – форму сравнительной степени *leerer* по аналогии с *schlauer* (*schlauer* – форма сравнительной степени прилагательного *schlau*). Грамматическая неоднозначность данной лексической единицы, а также возможность ассоциации с омонимической парой *Lehrer* – *leerer* делает лозунг запоминающимся, акцентирует внимание потенциальных избирателей на проблеме.

2. Изменение статуса словоформы: нарушение ее лексико-грамматической целостности. Словоформа является, как известно, минимальной текстовой единицей [11, с. 63], что предполагает ее лексико-грамматическую нерасчлененность и непроницаемость. Однако в текстах политических плакатов присутствуют случаи видоизменения словоформы для более точной передачи идей политических партий, для усиления воздействия текста плаката на адресата. Так, на плакате партии СвДП (FDP), выпущенном в рамках кампании для коммунальных выборов в Гессене в 2021 г., представлен следующий лозунг: “*Wo Home ist, muss auch Office gehen. Was wirklich zählt*” («Там, где дом, должен быть и офис. То, что действительно имеет значение»). Разделение сложного слова *Homeoffice* (офис на дому) на две части и соответствующий семантико-синтаксический контекст позволяют авторам плаката сделать акцент на важной проблеме, с которой столкнулись жители Германии в период пандемии – необходимостью и возможностью работать из дома.

Левая партия (die Linke) в 2016 г. выпустила плакат с лозунгом: “*Regierende Bürger. Meister*” («Правящие горожане. Мэр города»). Партия использует лексико-семантическое разбиение сложного слова *Bürgermeister*, чтобы продемонстрировать гражданам, что именно они являются правящей силой в городе. Точка как знак конца предложения заставляет потенциального адресата рассматривать причастие *Regierende* как определение только к первому компоненту сложного слова (*Bürger*), тем самым подчеркивается значимость граждан для партии.

3. Лингвокреативное обыгрывание категории рода. Данный вид языковой игры использовала, например, Левая партия (die Linke) в 2019 г. На плакате кандидата от партии Хайке Хайзе-Хайланд представлен лозунг: “*Heike Heise-Heiland. Eine Heiland für die Uckermark*” («Хайке Хайзе-Хайланд. Спасительница Укермарка»). Языковая игра строится здесь на фамилии кандидата, созвучной существительному мужского рода *Heiland* («святой/спаситель»). В лозунге же посредством неопределенного артикля род данного слова изменяется на женский, что референтно соотносит эту лексическую единицу с именем собственным кандидата от партии.

4. Парономазия. Парономазия как игра слов, основанная на сочетании одинаковых или сходных по звучанию, но этимологически и семантически разных лексических единиц, является видом языковой игры, затрагивающим фонетический и морфологический уровни языка [2, с. 338]. Ее основу составляют парономазы – слова, близкие по звуковому облику и частично совпадающие по морфемному составу, но разные по семантике. Парономазия широко распространена в текстах политического плаката разных немецких партий. Приведем примеры.

- Парономазы-глаголы. Для выборов в бундестаг в 2017 г. партия СДПГ (SPD) разработала плакат со следующим лозунгом: “*Kinder fordern Eltern. Wir fördern Eltern*” («Дети требуют у родителей. Мы поддерживаем родителей»). Креативное использование пары слов *fordern – fördern*, различающихся корневой гласной, усиливает риторический смысл лозунга и повышает степень его эмоционального воздействия на читателя.

Другой пример парономазии представлен на плакате партии Зеленых (Die Grünen) на тех же выборах 2017 г.: “*Integration muss man umsetzen. Nicht aussitzen*” («Интеграцию нужно осуществлять, а не пережидать»). Игра с морфологической структурой и семантикой глаголов *umsetzen – aussitzen* реализует здесь риторическую антитезу, которая подчеркивает разницу между сопоставляемыми явлениями (необходимостью введения мер, позволяющих мигрантам интегрироваться в немецкое общество, и бездействием политических оппонентов партии, занявших выжидательную позицию по данному вопросу).

- Парономазы-существительные. На плакате партии СвДП (FDP) для коммунальных выборов в Нижней Саксонии в 2016 г. лозунг

гласит: “*Straßen ausbau ist Chancen ausbau! Verkehr neu denken*” («Расширение дорог – это расширение возможностей! Переосмыслить дорожное движение»). Парономазия реализуется парой существительных *Straßenausbau* и *Chancenausbau*, отличающихся первым компонентом сложных слов.

Встречаются также парономазы, отличающиеся только одной буквой. Например, *Mut* и *Wut* в лозунге на плакате партии Зеленых (Die Grünen) в 2019 г.: “*Mit Mut gegen Wut*” («Со смелостью против злости»). Слова с минимальным различием морфемного состава делают лозунг аттрактивным и легко запоминающимся.

- Парономазы с иноязычными включениями. В данном случае речь идет об использовании иноязычных морфем или целых слов в структуре немецкого слова. Например, плакат партии Левых для выборов в ландтаг в федеральной земле Рейнланд-Пфальц в 2016 г.: “*Reichtum unfairteilen, Armut bekämpfen!*” («Богатства (честно) перераспределить. С бедностью бороться»). Приставка *ver-* в глаголе *umverteilen* заменена на английское прилагательное *fair* (англ. «честный, справедливый»), в лозунге оно маркируется курсивом. За счет этого достигается языковая компрессия, лозунг в полной мере раскрывает идею авторов, сохраняя при этом оптимальную для быстрого прочтения и запоминания длину предложения. Кроме того, иноязычные слова, как известно, всегда привлекают дополнительное внимание читателей.

Парономазия в политических плакатах реализуется в двух контекстуальных разновидностях. В первом случае оба члена пары парономасов указываются в лозунге (например, как описанный выше плакат СДПГ для выборов в бундестаг в 2017 г.). Во втором случае в тексте обозначается только один член пары. Предполагается, что адресат, опираясь на фоновые знания, ассоциации, сможет понять отсылку и правильно интерпретировать текст на плакате.

- В качестве примера приведем плакат партии СвДП (FDP), созданный для выборов в ландтаг в Рейнланд-Пфальце в 2016 г.: “*Das Ende von Stauland-Pfalz. Schauen wir nach vorn*”. Окказиональный топонимический неологизм *Stauland-Pfalz* компонентом *Stau* (нем. «пробка») заменяет название федеральной земли Рейнланд-Пфальц (Rheinland-Pfalz) и указывает на существующую в ней транспортную проблему.

Таким образом, проведенный анализ политических плакатов продемонстрировал, что, несмотря на то, что репертуар случаев и видов языковой игры на лексико-морфологическом уровне не столь обширен, сам этот способ реализации лингвокреативности речевых субъектов в политической коммуникации можно считать чрезвычайно выразительным и эффективным в лингвопрагматическом и стилистическом планах. В то же время нельзя не заметить следующее: для того чтобы распознать игру автора текста со структурой слова, а также понять ее конечный смысл для текстового целого, требуется высокая степень языковой компетенции не только создающего текст автора, но и декодирующего текст потенциального адресата.

Список литературы

1. Витгенштейн Л. Философские исследования [Электронный ресурс] // Новое в зарубежной лингвистике. 1985. Вып. 16. С. 79–128. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=40175> (дата обращения: 19.08.2021).
2. Гончарова Е.А. Теория и практика стилистического анализа: учеб. пособие для студ. филол. фак. высших учебных заведений. М., 2010.
3. Гридина Т.А. Языковая игра в художественном тексте [Электронный ресурс]: моногр. Екатеринбург, 2008. URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/5982> (дата обращения: 06.09.2021).
4. Данилевская Н.В. Языковая игра // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной, 2006. С. 657–660.
5. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Языковая игра // Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / отв. ред. Е.А. Земская. М., 1983. С. 172–213.
6. Иванова С.В. Языковые игры в политическом пространстве // Лингвистика креатива – 3: кол. моногр. / под ред. Т.А. Гридиной. Екатеринбург, 2014. С. 253–264.
7. Ильясова С.В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы: моногр. / С.В. Ильясова, Л.П. Амири. 5-е изд. М., 2015.
8. Комлева Е.В. Апеллятивность и текст (на материале современного немецкого языка). СПб., 2014.
9. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка. М., 2006 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21552401> (дата обращения: 19.08.2021).
10. Рут М.Э., Иванова Е.Н. Языковая игра в дискурсе языковой личности XVIII–XIX вв. // Лингвистика креатива – 1: кол. моногр. / отв. ред. Т.А. Гридина. Екатеринбург, 2013. С. 78–87.
11. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. 2-е изд., испр. и доп. М., 2002.

* * *

1. Vitgenshtejn L. Filosofskie issledovaniya [Elektronnyj resurs] // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. 1985. Vyp. 16. S. 79–128. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=40175> (data obrashcheniya: 19.08.2021).
2. Goncharova E.A. Teoriya i praktika stilisticheskogo analiza: ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2010.
3. Gridina T.A. Yazykovaya igra v hudozhestvennom tekste [Elektronnyj resurs]: monogr. Ekaterinburg, 2008. URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/5982> (data obrashcheniya: 06.09.2021).
4. Danilevskaya N.V. Yazykovaya igra // Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. M.N. Kozhinoj, 2006. S. 657–660.
5. Zemskaya E.A., Kitajgorodskaya M.V., Rozanova N.N. Yazykovaya igra // Russkaya razgovornaya rech': Fonetika. Morfologiya. Leksika. Zhest / otv. red. E.A. Zemskaya. M., 1983. S. 172–213.
6. Ivanova S.V. Yazykovye igry v politicheskom prostranstve // Lingvistika kreativa – 3: kol. monogr. / pod red. T.A. Gridinoj. Ekaterinburg, 2014. S. 253–264.
7. Ilyasova S.V. Yazykovaya igra v kommunikativnom prostranstve SMI i reklamy: monogr. / S.V. Ilyasova, L.P. Amiri. 5-e izd. M., 2015.
8. Komleva E.V. Apellyativnost' i tekst (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka). SPb., 2014.
9. Norman B.Yu. Igra na granyah yazyka. M., 2006 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21552401> (data obrashcheniya: 19.08.2021).
10. Rut M.E., Ivanova E.N. Yazykovaya igra v diskurse yazykovoj lichnosti XVIII–XIX vv. // Lingvistika kreativa – 1: kol. monogr. / otv. red. T.A. Gridina. Ekaterinburg, 2013. S. 78–87.
11. Sannikov V.Z. Russkij yazyk v zerkale yazykovoj igry. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2002.

The kinds of the linguistic and creative playing with the morphological structure of the word (based on the German texts of the political poster)

The article deals with the phenomenon of the language pun as one of the linguistic and creative verbal techniques of the political communication used for the drawing of the addressees' attention and the rhetorical impact on it. There are studied the basic kinds of the language pun implemented at the morphological language level based on the modern political posters in Germany.

Key words: *language pun, linguistic creativity, political poster, morphological level of language.*

(Статья поступила в редакцию 05.10.2021)

Т.А. ВЛАДИМИРОВА, И.А. МАСКИНСКАВА
(Саранск)

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ И ЯЗЫКОВОЙ
АСПЕКТЫ МЕТАФОРИЗАЦИИ
ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ (на материале
немецкого языка)**

Анализируются концептуальные основы метафорического употребления военной лексики и способы реализации концептуальных метафор (КМ) на языковом уровне. Выделены метафорические модели в рамках КМ боя, оружия и воина; рассмотрены концептуальные и языковые закономерности метафоризации военной лексики во взаимосвязи с функцией метафоры; выявлены механизмы поэтапной метафоризации; сделан вывод о необходимости разграничения простой и осложненной метафоры.

Ключевые слова: *военная лексика, концептуальная метафора, языковая метафора, метафорическая модель, простая и осложненная метафора, поэтапная метафоризация.*

Метафоризация военной лексики в немецком языке представляет собой очень интересное в исследовательском плане явление. С одной стороны, война как существенная область человеческой деятельности имеет в немецкой лингвокультуре совершенно особую значимость, которая отражается в специфике процессов метафоризации. С другой стороны, в рамках когнитивного подхода началось активное изучение концептуальных основ метафоры, причем создатели теории когнитивной метафоры обратили особое внимание именно на концептуальную область «война» как яркий пример сферы-источника концептуальной метафоры (ВМ) [5]. Очевидно, что устойчивое метафорическое переосмысление определенной сферы – показатель важной роли соответствующего концепта в лингвокультуре. Анализ работ, выполненных в данном русле [3; 6; 7; 10], позволяет говорить об изученности определенных моделей концептуальной ВМ, реализуемых в массмедийном пространстве. Однако многие аспекты ВМ еще недостаточно исследованы. В частности, детального изучения требуют закономерности функционирования военной лексики в составе метафор разного типа, поскольку вопрос об их «сложных речепорождающих отношениях» до сих пор остается открытым [9, с. 155].

Единицы семантического поля «война» (Kanone, Schußlinie и др.) в переносном значении активно употребляются в качестве самостоятельных единиц, участвуют в словосложении и входят в состав фразеологизмов. В исследовании, проведенном нами ранее на материале словарей [4], было описано более 150 лексических единиц указанного поля, получающих метафорическое переосмысление. Целью данной статьи является анализ концептуального и системно-языкового уровней метафорического употребления военной лексики немецкого языка и выявление закономерностей, касающихся соотношения языкового и концептуального уровней метафоризации. Источником языкового материала послужили немецкоязычные СМИ; в качестве единицы анализа рассматривались лексические единицы семантического поля «Krieg» в переносном значении. Анализ проводился путем выявления концептуальной метафоры (КМ), лежащей в основе метафорического употребления военной лексики, метафорического моделирования и определения способа реализации КМ на языковом уровне.

Определяя концептуальные основы метафорического употребления военной лексики, мы не противопоставляем концептуальную и языковую метафору (ЯМ), а рассматриваем их как взаимосвязанные аспекты и применяем термин «языковая метафора» к случаям метафорического словоупотребления, закрепленным в лексико-семантической системе. За основу берется общепринятое мнение о том, что «концептуальные метафоры обладают высокой степенью абстрактности, реализуясь в конкретных языковых и образных метафорах, т. е. концептуальные метафоры умопостигаемы и вычлняются из культурно-языкового пространства в исследовательских целях, конкретные метафорические образы существуют естественно» [9, с. 156]. При разграничении языковой и художественной метафоры (ХМ), путем которых реализуется КМ, мы исходим из мнения Г.Н. Складневской о том, что ЯМ устойчива, системна и воспроизводима, поскольку представляет собой вторичную номинацию на основе очевидного признака, в то время как ХМ внесистемна и уникальна [8, с. 40–41].

Концептуальный аспект метафоризации военной лексики представлен в первую очередь рядом метафорических моделей, выявленных на основе регулярных взаимодействий сфе-

ры-источника и сферы-цели ВМ. Описываемые нами устойчивые модели включают сферы-цели, традиционно выделяемые в исследованиях ВМ («политика», «спорт», «экономика»), а также не столь часто выделяемые сферы «экология», «болезнь» и «карьера» и такие абстрактные сферы, как «значительность» и «решительность». В отношении сферы-источника считаем целесообразным учитывать подход к метафорическому моделированию, который предлагает исследователь немецкого публичного дискурса Й. Цинкен. Он выделяет три основные модели – Персонификации, Пространства и Объекта, которые применительно к ВМ представляют собой соответственно метафору воина, боя и оружия [3, с. 42]. Таким образом, выявленные нами примеры и модели ВМ разделены по сфере-источнику на три КМ – метафору боя, метафору воина и метафору оружия, в рамках которых переосмысливается лексика соответствующей тематической группы. Применяя фреймовый подход, каждую область опыта, которая является источником или целью КМ, следует понимать как фрейм. На языковом уровне фрейму соответствует семантическое поле.

Наиболее частотной является метафора боя, сфера-цель которой так или иначе связана с борьбой. Ряд моделей, выделяемых по сфере-цели в рамках данной КМ, можно проиллюстрировать следующими примерами: 1) *Falschmeldungen und Propaganda breiten sich in Windeseile im Netz aus. ... Vor der Bundestagswahl ist das besonders gefährlich. Wie gut ist Deutschland für diese Angriffe gerüstet?* [14]; 2) *Im Kampf gegen vermeintlich illegale Steuerdeals multinationaler Konzerne muss die EU-Kommission erneut eine Niederlage hinnehmen: nach Apple jubelt nun Amazon* [12]; 3) *In Hamburg wird im Kampf gegen eine weitere Ausbreitung des Coronavirus in bestimmten Stadtgebieten der Verkauf von Glühwein und anderen alkoholischen Heißgetränken bis Anfang Januar eingeschränkt* [19]; 4) *Fangfragen setzen HR-Verantwortliche ein, um unangenehmen Sachverhalten auf den Grund zu gehen. Behalten Sie die Nerven! Gehen Sie nicht in die Defensive, sondern liefern Sie sachliche Argumente inklusive Begründung* [Ibid.]; 5) *Nach aktueller Leistung schaffen die Türken aber kaum einen deutlichen Sieg gegen die Schweiz, wirkt unwahrscheinlich. Die in der Quali bärenstarke Abwehr baut etliche Fehler* [18]. Конкретизируя участки фреймо-слововых структур, задействованных в КМ, можно обозначить данные модели следующим образом: 1) «бой – предвыборная борьба»; 2) «бой –

финансовая борьба»; 3) «бой – борьба с пандемией»; 4) «бой – собеседование»; 5) «бой – футбольный матч». Следует добавить, что количество моделей со сферой-источником «бой» потенциально безгранично, подобным образом может быть метафорически осмыслена и борьба за успех, за экологическую чистоту, борьба за выживание и т. д., например: *Erst verlor sie ihren Job, dann versiegten die Staatshilfen, seitdem musste sie täglich entscheiden, wofür sie ihr Geld ausgibt – Miete, Strom oder Lebensmittel. „Ich kämpfe eine Schlacht, die ich nie habe kommen sehen,“ – berichtete Long* [19].

Как можно заметить, во всех приведенных примерах образ боя как цельное смысловое пространство представлен лексикой соответствующего семантического поля, функционирующей в виде самостоятельных единиц, которые могут образовывать свободные сочетания (*für die Angriffe rüsten*) или моделированные образования (*in die Defensive gehen*). Переносные значения данных единиц закреплены в системе языка и представляют несколько разновидностей ЯМ. В соответствии с функциональными типами ЯМ по Н.Д. Арутюновой [1, с. 340], единицы наиболее абстрактной семантики (*Kampf, Niederlage, Sieg*) можно определить как когнитивную ЯМ; единицы, обозначающие более конкретные признаки боя (*für die Angriffe rüsten, in die Defensive gehen, eine Schlacht kämpfen*), – как образную ЯМ. Номинативная метафора представлена существительным *Abwehr*, используемым в футболе в качестве термина.

Метафоризация лексики семантического поля «бой» происходит и посредством фразеологизмов. ЯМ, представленная фразеологизмами, относится к образному типу, но степень образности при этом может быть различной. Стилистически маркированные фразеологизмы, относящиеся к высокому стилю, реализуют живую метафору, которая не теряет своей яркости, даже будучи закрепленной в системе языка. Это обусловлено использованием наглядно-чувственного образа, например: *Die Umweltbewegung hat Konsumverzicht, Verzicht auf grenzenloses Wachstum, auf ungebremsten Verbrauch fossiler Brennstoffe auf ihre Fahnen geschrieben* [19]; *Rechnen Sie mal nach, wie lange es bei gegebenen ITS-Kapazitäten dauern würde, 60–70% Immunität ohne Impfungen zu erreichen – und wie hoch der Blutzoll bei einer Lethalität von 0,5% wäre* [18]. Фразеологическое единство *etw. Auf seine Fahnen schreiben* как языковая ВМ используется для образного представления цели какой-либо борьбы.

Композит *Blutzoll* в системе языка закреплён изначально как экономическая метафора, служащая для осмысления сферы-цели «война». Однако в данном случае наблюдается явление поэтапной метафоризации: ЯМ, реализующая КМ «экономика – война», используется в дискурсе в качестве ВМ со сферой-целью «борьба с пандемией» и таким образом обнаруживает второй этап метафоризации. Примером стертой метафоры может служить фразеологическое сочетание *aufßer Gefecht setzten: Anhaltende Knieprobleme setzten Andersson mehr als die Hälfte der Spielzeit außer Gefecht* [19].

При реализации метафоры боя через ХМ также обнаруживается поэтапная метафоризация как результат развития ЯМ в художественном дискурсе. Так, глагол *toben* изначально служит для метафорического стилистически возвышенного представления боя и реализует КМ «природа-война». Однако в рамках развернутой метафоры в балладе о футбольном матче, написанной в 1902 г., этот образ переносится на спортивное состязание, реализуя представленную выше метафорическую модель «бой – футбольный матч»: *Heiß tobt der Kampf, / in Staub und Dampf* [Ibid.]. Весь дальнейший текст (гибель всех «соратников», возвращение домой единственного «оставшегося в живых») построен на композиционной метафоре, которая реализует указанную устойчивую модель.

Метафора оружия обнаруживает свою специфику как в концептуальном, так и в языковом плане. На наш взгляд, это связано с тем, что лексика соответствующей семантической группы отличается наибольшей наглядностью образов и играет огромную роль во фразеологии. Образная функция данной метафоры связана с языковой выразительностью, за которой не столь явно просматриваются связи между концептуальными областями источника и цели. Однако можно выделить такие модели, как «оружие – значительность», «оружие – решительность». Как видим, в сравнении с метафорой боя эти модели отличают более конкретная образность сферы-источника и более абстрактная область цели, зачастую связанная не с понятийной сферой, а с оценочными признаками широкого круга явлений.

Метафора оружия, реализующая признак «значительность», подчеркивает значительное количество, значительную степень чего-либо, например: *Eine geballte Ladung Spaß und Abenteuerer halten Sie mit diesen vier fantastischen Filmen vom preisgekrönten Regisseur Wes Anderson* [20]. Этот употребительный в реклам-

ном дискурсе фразеологизм, а также устойчивые сравнения *voll wie eine Kanone / Haubitze / Granate* позволяют говорить о том, что в образовании метафор по модели «оружие – значительность» важную роль играет признак «заряженность» как слот фреймовой структуры «оружие». Однако указанная модель выделяется не только благодаря признаку «заряженность», можно выделить в качестве основы для переосмысления также признак «приведение в движение». Образная метафора как результат этого переосмысления использует оружие как символ, чтобы подчеркнуть решающую роль определенного события: *Der Oscar für den besten Hauptdarsteller gilt in der Schauspielwelt als Ritterschlag** [19]. Существительное *Trigger* в переносном значении используется в научном дискурсе, например в психологии, в качестве термина со значением «стимул»: *Ich hätte mich selbst damals nicht in Gefahr bringen wollen, denn natürlich kann so ein Projekt auch ein Trigger sein* [21].

Реализация модели «оружие – решительность» происходит через фразеологизмы, которые включают обозначения оружия или боеприпасов. Рассмотрим в качестве примера выражение *mit Bomben und Granaten*, которое имеет свою историю в лексико-фразеологической системе языка. Следует отметить его прецедентность, подтверждаемую текстом известной песни: *Vier noble Generale / Mamita mia! / Hab'n uns verraten / Und die Faschisten-Staaten / Schickten auch prompt Soldaten / Mit Bomben und Granaten* [16]. Данное выражение имеет фразеологически связанное переосмысленное значение в сочетании с глаголами *durchfallen, untergehen*. В словаре выражение *mit Bomben und Granaten durchfallen* маркировано как устаревшее [2], однако в СМИ оно встречается довольно часто как в полном, так и в частичном варианте. Причем семантика фразеологизма в полном варианте включает признак «с позором», тогда как самостоятельно употребляемая парная форма связана с признаком «решительность»: *Schmiercher geht mit Bomben und Granaten* [17].

Разговорное выражение *'ran an die Gewehre! (Живо! За дело!)*, выполняя коммуникативную функцию побуждения, также реализует модель «оружие – решительность». Как ЯМ оно закреплено во фразеологии, а его употребление в дискурсе может, помимо побуждения,

* Композит *Ritterschlag* обозначает часть обряда посвящения в рыцари – удар плашмя мечом по плечу; хотя в его составе нет именованного оружия, оно имплицитно в данном случае как фоновое знание.

служить для создания эффекта языковой игры. Например, в рекламе, где речь идет о биатлоне: *Unser vollkommen ungefährlicher Laserge- wehr-Schießstand lässt sich überall aufbauen – egal ob indoor oder outdoor. Also, ab in die Lauf- schuhe und ran an die Gewehre!* [11]. Отнесенное к спортивному оружию, данное выражение создает игру слов как результат двусмысленного употребления военной лексики: *Gewehr* в составе фразеологизма полностью десемантизировано, а в приведенном контексте одновременно с фразеологически связанным значением актуализируется и его прямое основное значение, поскольку в данном случае оружие действительно предполагается как спортивное снаряжение.

Способность лексики семантического поля «оружие» к участию в языковой игре прослеживается и на примере уже приведенной выше развернутой метафоры, представляющей модель «бой – футбольный матч». В финале «погибают» все, кроме одного игрока: *Die anderen all, / bracht um ein Ball* [19]. В рамках ХМ два значения существительного *der Ball* – «футбольный мяч» и «ядро» – актуализируются одновременно, создавая комический эффект.

В рамках метафоры оружия также наблюдается поэтапная метафоризация, которая может осложнять определение ее концептуальной основы и выявление метафорических моделей. Например, в составе выражения *Gewehr bei Fuß stehen*, употребляемого как военный термин в значении «быть готовым к бою», существительное *Gewehr* приобретает фразеологически связанное значение, которое участвует в интраконцептном переносе. Под интраконцептным понимается метафорический или метонимический перенос в пределах одной концептуальной сферы [4]. В данном случае наглядный образ, связанный с командой *Gewehr bei Fuß!* («В ружье!»), переосмысливается для более абстрактного представления о боеготовности, поэтому выражение *Gewehr bei Fuß stehen* соотносится с концептуальной сферой-целью «бой». Этот же фразеологизм употребляется и в качестве ВМ, т. е. служит метафорическим обозначением готовности в любой сфере, например в экономике: *Ganz langsam soll dann auch der Sprung in west- deutsche Supermärkte klappen. Ob es wirklich so weit kommt, das hänge ganz allein vom neuen Eigentümer ab. Marena Kühnert jedenfalls ist optimistisch: „Wir stehen Gewehr bei Fuß“* [22]. Таким образом, в данном случае реализуется ме-

тафора боя, о которой шла речь выше (несмотря на обозначение оружия в составе фразеологизма), а способ реализации можно определить как осложненную ЯМ.

Метафора война в выявленных примерах близка к метафоре боя по сфере-цели, что естественным образом связано с нестрогим разграничением сфер, выделяемых в качестве источников ВМ (бой, оружие, воин). В частности, фразеологически связанное значение существительных в следующих примерах направлено на уже приведенные выше сферы «политика» и «карьера»: *In wenigen Tagen feiert die Nato ihr 70-jähriges Bestehen. Doch Deutschland ist fleißig dabei, sich in diesem Pakt der westlichen Staaten die Rolle eines unsicheren Kantonisten zu sichern* [13]; *Die Landesregierung friert zugesagte Gelder ein. Erweist sich der Staat als unsicherer Kantonist?* [15]; *Es ist komplex, uns vom Märchen der grenzenlosen Zeit zu lösen – auch, weil es Vorgesetzte vielfach unterstützen, wenn wir uns ein superheldenhaftes Arbeitspensum aufladen. Am Ende allerdings, früher, als wir denken, wird auch der letzte Held müde* [19] (в последнем случае прослеживается связь с фразеологизмом *der müde Krieger*). Приведенные примеры дают основание считать, что данная метафора менее распространена и выделяется лишь в силу языковой специфики, в то время как концептуальная основа является общей с метафорой боя.

Обобщая результаты анализа концептуального и языкового аспектов ВМ, можно сделать следующие выводы. Во-первых, концептуальный уровень ВМ с точки зрения сферы-источника представлен главным образом метафорой боя и метафорой оружия. В сравнении с метафорой боя, сферы-цели метафоры оружия более абстрактны. Метафора война не так частотна и примыкает к метафоре боя, совпадая с ней по сфере-цели. Во-вторых, в зависимости от функции метафоры, концептуальный и языковой аспекты могут проявляться в разной степени. В связи с этим можно выделить простую и осложненную метафору. Простая метафора имеет место в том случае, если ее концептуальная основа прямо соотносится с единицами соответствующего семантического поля и представляет собой определенную понятийную сферу. Простая метафора в большей степени обусловлена темой дискурса, может быть представлена свободными лексическими единицами, метафорическое значение которых закреплено в словаре, и выполнять когнитивную функцию. Примеры простой метафо-

ры систематически встречаются в рамках метафоры боя. Осложненная метафора, как правило, реализуется с помощью фразеологизмов и может выполнять функции побуждения, оценки, быть стилистически маркированной. Входящая в состав фразеологизма переосмысленная лексика не так четко соотносится с определенной сферой. Осложненной метафорой также можно считать языковую игру, возникающую в результате сопряженности концептов «война» и «спорт» по признаку «оружие». В-третьих, описана метафора, отражающая поэтапный процесс метафоризации, когда метафора сначала служила для метафорического представления концептуальной области «война», а затем стала использоваться в качестве ВМ. Следует также отметить, что ВМ, закрепленная в системе языка, нередко получает дальнейшее развитие в дискурсе, которое связано со структурным или семантическим преобразованием.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Функциональные типы языковой метафоры // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. 1978. Т. 37. № 4. С. 333–343.
2. Бинович Э. М. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1995.
3. Будаев Э.В. Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2006.
4. Корнеев Т.А. Эмоционально-идеологический компонент концепта „Krieg“ (на материале немецкого языка): дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2012.
5. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М., 2004.
6. Военная метафора в современном английском, немецком и русском медиадискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2015.
7. Ряпосова А.Б. Метафорические модели с агрессивным прагматическим потенциалом в политическом нарративе «Российские федеральные выборы (1999–2000 гг.)»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2002.
8. Складневская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб., 2004.
9. Хамитова Э.Р. К вопросу о соотношении индивидуально-авторских, языковых и концептуальных метафор // Вестн. Башкир. ун-та. 2011. Т. 16. № 1. С. 155–157.
10. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, 2001.
11. Biathlon hautnah erleben! [Electronic resource]. URL: <https://www.bunert-events.de/veranstaltungen-und-projekte/biathloncamp-by-bunert> (дата обращения: 30.09.2021).
12. Der lange Kampf für Steuergerechtigkeit [Electronic resource]. URL: <https://www.dw.com/de/der-lange-kampf-f%C3%BCr-steuergerechtigkeit/a-57516474> (дата обращения: 30.09.2021).
13. Deutsche Rüstungspolitik: Unsicherer Kantontist [Electronic resource]. URL: <https://www.wn.de/Kommentar/3723500-Kommentar-Deutsche-Ruestungspolitik-Unsicherer-Kantonist> (дата обращения: 10.09.2021).
14. Die Verführung des Wählers [Electronic resource]. URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/the-ma/fake-news-p2> (дата обращения: 16.09.2021).
15. Für Zukunft ist kein Geld da [Electronic resource]. URL: <https://www.aerztezeitung.de/Nachrichten/Fuer-Zukunft-ist-kein-Geld-da-411164.html> (дата обращения: 17.09.2021).
16. Online-Modul: Spanischer Bürgerkrieg [Electronic resource]. URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Online-Lernen/content/12941> (дата обращения: 20.09.2021).
17. Schmircher geht mit Bomben und Granaten [Electronic resource]. URL: <http://meinfussball.at/Aktuelle-Top-Stories/Schmircher-geht-mit-Bomben-und-Granaten.html> (дата обращения: 10.09.2021).
18. Wales gewinnt gegen die Türkei [Electronic resource]. URL: <https://www.zeit.de/sport/2021-06/wales-tuerkei-fussball-em-vorrunde?page=6#comments> (дата обращения: 10.09.2021).
19. Warum der Verzicht auf soziale Kontakte keine Gegenleistung braucht [Electronic resource]. URL: <https://www.spiegel.de/psychologie/corona-wei-hnachten-warum-der-verzicht-auf-soziale-kontakte-keine-gegenleistung-braucht-a-0c7bc31b-366e-4798-b183-55bff50d1d58> (дата обращения: 11.09.2020).
20. Wes Anderson – Collection [Electronic resource]. URL: <https://www.microsoft.com/de-de/p/wes-anderson-collection-4-filme/8d6kgwxn276c?activetab=pivot%3aoverviewtab> (дата обращения: 21.09.2021).
21. Wir sollten Depressionen mehr behandeln wie einen grippalen Infekt [Electronic resource]. URL: <https://www.faz.net/aktuell/stil/leib-seele/noratschirmer-ueber-depressionen-und-die-serie-the-mopes-17334809.html> (дата обращения: 15.09.2021).
22. Wir stehen Gewehr bei Fuß [Electronic resource]. URL: <https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/wir-stehen-gewehr-bei-fuss/15970.html> (дата обращения: 17.09.2021).

* * *

politicheskom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2006.

4. Korneenko T.A. Emocional'no-ideologicheskij komponent koncepta „Krieg“ (na materiale nemeckogo yazyka): dis. ... kand. filol. nauk. Saransk, 2012.

5. Metafory, kotorymi my zhivem / per. s angl.; pod red. i s predisl. A.N. Baranova. M., 2004.

6. Voennaya metafora v sovremennom anglijskom, nemeckom i russkom mediadiskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2015.

7. Ryaposova A.B. Metaforicheskie modeli s agressivnym pragmaticheskim potencialom v politicheskom narrative «Rossijskie federal'nye vybory (1999–2000 gg.): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2002.

8. Sklyarevskaya G.N. Metafora v sisteme yazyka. SPb., 2004.

9. Hamitova E.R. K voprosu o sootnoshenii individual'no-avtorskih, yazykovyh i konceptual'nyh metafor // Vestn. Bashkir. un-ta. 2011. T. 16. № 1. S. 155–157.

10. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory (1991–2000). Ekaterinburg, 2001.



Conceptual and linguistic aspects of the metaphorization of the military vocabulary (based on the German language)

The article deals with the analysis of the conceptual basis of the metaphorical usage of the military vocabulary and the ways of the implementation of the conceptual metaphors at the language level. There are revealed the metaphorical models in the context of the conceptual metaphors (fight, weapon and war). The author considers the conceptual and linguistic behaviour of the metaphorization of the military vocabulary in accordance with the metaphor's function. There are revealed the mechanisms of the gradual metaphorization. There is concluded about the necessity of the differentiation of the simple and complicated metaphors.

Key words: *military vocabulary, conceptual metaphor, linguistic metaphor, metaphorical model, simple and complicated metaphor, gradual metaphorization.*

(Статья поступила в редакцию 05.10.2021)

Л.А. ПАСЕЧНАЯ, В.Е. ЩЕРБИНА
(Оренбург)

ОЦЕНОЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕОЛОГИЗМОВ НЕМЕЦКОГО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА

Рассматривается сленг немецкой молодежи как оценочное явление. Материалом исследования послужили неологизмы из современных лексикографических источников молодежного сленга. Определены виды оценки, которую выражают данные неологизмы.



Ключевые слова: *молодежный сленг, неологизм, оценка, оценочность, коннотация.*

Бесспорным является тот факт, что в языке, как в зеркале, отражается любая сфера человеческой жизни, будь то политика, экономика, технический прогресс или развлекательная сфера жизни. Жизнь меняется, и вместе с ней изменяется язык молодежи.

В целях самоутверждения, желая выглядеть современными, «продвинутыми», представители молодого поколения используют в процессе как устной, так и письменной коммуникации слова и выражения, которые значительно отличаются от общепринятой речевой нормы. В ход идут элементы разноплановой лексики, заимствования из других языков, профессионализмы, а для обозначения новых устройств, процессов, явлений создаются неологизмы.

В настоящем исследовании речь идет об особом языке молодых людей, в котором отражена их особая культура и, безусловно, их отношение к окружающим предметам, событиям, явлениям. Молодежный сленг – это сфера, которая представляет большой интерес для лингвистов, занимающихся оценкой, поскольку сленг – оценочное явление. Молодые люди дают оценку всему, что их окружает, своему интерпретируя действительность.

Обобщенное определение оценки дал В.И. Банару, который считает, что «оценка – это аксиологический термин, отражающий результативный аспект процесса установления отношения между субъектом оценки и ее предметом; причем в класс предметов оценки включаются не только ценности, имеющие для субъекта положительную значимость, но и нулевые и отрицательные ценности, что доказывает общую относительность этого понятия» [1, с. 14]. Характеризуя объект как хороший или

плохой, красивый или уродливый, человек дает ему оценку. Р.М. Якушина предлагает более убедительное определение, согласно которому оценка понимается как «отношение носителей языка к объекту, обусловленное признанием или непризнанием его ценности с точки зрения соответствия или несоответствия его качеств определенным ценностным критериям» [2, с. 24].

Следует подчеркнуть, что оценивается то, что нужно человеку. Оценка представляет человека как ориентир, на который обращен мир. Ее главное правило – «мир существует для человека, а не человек для мира». Оценка не может быть независима от человека, и, если жизнь человечества имеет цель, оценка явно или неявно подчинена этой цели.

В данной статье нам хотелось бы выявить, какая оценочность (положительная или отрицательная) превалирует в неологизмах сленга немецкой молодежи. Материалом исследования стали неологизмы, связанные с разными аспектами профессиональной жизни молодых людей.

Bankster – *банкстер*. Данный сленгизм является результатом сращения, образованного из слов *Bank* и *Gangster*.

Экономический кризис привел к тому, что банкиров любят все меньше и все больше ассоциируют с криминальным миром. Их обвиняют в жажде наживы и продвижении рискованных кредитных займов с целью получения бонусных выплат, а также в заключении спекулятивных и подозрительных сделок. Все эти обвинения мотивировали появление в молодежном сленге неологизма *банкстер*, в котором явно прослеживается отрицательная коннотация [3, S. 132].

Demager – *антименеджер*. Это сращение, образованное из английских слов *demage* («вред») и *manager* («менеджер»).

Экономическим кризисам среди прочего мы обязаны так называемым антименеджерам, т. е. менеджерам, которые думали только о своем собственном обогащении и потеряли огромные суммы на спекуляциях, ошибочных инвестициях. В сфере капиталовложения антименеджеров называют банкстерами. В данном примере оценочный префикс *de-* имеет отрицательную коннотацию [Ibid., S. 136].

Dauerpraktikant – *вечный практикант* (нем. *Dauer* – «долгий, продолжительный»). Практиканты – это дешевая рабочая сила. На рынке труда это хорошо известно, хотя предприятия отмахиваются от обвинений в эксплу-

атации. Практика уже давно не означает для студентов погружение в профессиональную жизнь в качестве наблюдателя.

В основном практикант выполняет ту же работу, что и штатный сотрудник. У него такая же рабочая неделя, сверхурочная работа и ответственность. Только одного у него нет, а именно: денежного поощрения и перспективы иметь постоянное место в штате. После прохождения практики практикант должен освободить свой рабочий стол для следующего добровольца. В надежде на то, что практика может стать трамплином для получения постоянной работы, он собирает свои пожитки и отправляется в другую фирму и, таким образом, становится частью нового социального слоя вечных практикантов.

Прежде всего, молодые гуманитарии, несмотря на блестящее окончание вузов, не могут найти место работы и вынуждены наниматься куда угодно дешевой рабочей силой и владеть бедное существование на грани прожиточного минимума. Такая судьба целой возрастной группы породила понятие «поколение практикантов», дешевый труд которых активно используют, но недостаточно оплачивают. Подобный вид «эксплуатации» осуждается в обществе и профессиональном мире, и это дает основания утверждать, что неологизм имеет явную отрицательную коннотацию [3, S. 136].

Obertan – *вышестоящий*. Это неологизм, образованный по аналогии с *Untertan* – «подчиненный» от нем. *ober* – «сверху, над кем-то, чем-то», *unter* – «снизу, под кем-то, чем-то». Соответственно *Obertan* – это тот, кто стоит выше на должностной лестнице.

Руководитель и подчиненный – это две противоположности. Отсюда вытекает логичное заключение, что для подчиненного, нижестоящего, есть, соответственно, лица более высоких рангов: шеф, председатель, глава, начальник, руководящее лицо, директор или, совсем банально, родители, которые до совершеннолетия тоже имеют большое влияние на детей [Ibid., S. 148]. Всех, кто стоит выше, часто недолюбливают и относятся к ним как к кому-то подавляющему, как следствие, неологизм имеет отрицательную оценку.

Digitale Boheme – *цифровая богема*. Молодые креативные люди, которые целыми днями просиживают с ноутбуком в кафе, бороздят просторы Интернета, потягивая латте макиато, смузи или другие модные напитки и кажутся окружающим бездельниками, являются

частью цифровой богемы. Но, будучи фрилансерами или представителями творческих профессий, они имеют совершенно особое представление о работе: они разрабатывают дизайны апартаментов и обложек модных журналов, пишут романы, а также посты и сториз для своих блогов и активно общаются в социальных сетях, чтобы добиться очередного проекта или получить новый заказ. Чаще всего они состоят в сомнительных трудовых отношениях.

Термин получил популярность и распространение в СМИ после выхода книги успешных блогеров Саши Лобо и Гольма Фрибе «Мы называем это работой» [3, S. 138]. Коннотация данного неологизма относительна, т. е. зависит от того, кто его употребляет. Очевидно, что молодые люди – представители этой творческой цифровой богемы – довольны собой и получают удовлетворение от того, чем занимаются. Однако представители старших поколений, для которых более привычными являются традиционные виды занятости, считают их тунеядцами и лентяями, ищущими легкой жизни. В их речи данный сленгизм приобретает отрицательную оценку.

Dump-diver – дамп-дайвер. Данный неологизм появился недавно и является результатом блендинга названия американской компании по производству мусорных контейнеров *Dumpster* и существительного *Diver* – «дайвер, ныряльщик». В горах мусора, которые ежедневно производит наше общество бездумного потребления, можно найти осколки, гнилые продукты, бутылки, коробки, старые газеты и журналы, а также огромное количество (еще) пригодных к употреблению продуктов, находящихся в рабочем состоянии электроприборов и предметов домашнего обихода [Ibid., S. 140].

Dump-diving – дамп-дайвинг. Это практика просеивания разного хлама в мусорном контейнере в поисках вещей, которые их владельцы благородно передали в свободное пользование, но которые могут быть полезными для «дайвера». И «дайверы» успешно пользуются ими, хорошо зарабатывая, продавая на сайтах электронной коммерции под видом вещей б/у [Ibid., S. 140].

Очевидно, что оценочность данного неологизма относительна и зависит от того, кто его употребляет и в каком контексте. В речи молодых людей, которые расценивают данный вид деятельности как хорошую возможность заработать, сленгизм приобретает поло-

жительную коннотацию. Другие не разделяют их мнения, т. к. считают данное занятие нечистоплотным и относятся к нему с брезгливостью. В их устах данный неологизм получает отрицательную оценку.

Fruppie – молодой человек, городской житель, постоянно испытывающий стресс на работе. Сленгизм образован путем сращения английских слов *frustrated urban professional*, что соответствует немецкому *frustrierter urbaner junger Berufstätiger*.

Имея деньги, можно позволить себе шикарную квартиру и стильный интерьер, но счастье это не приблизит. Когда *Yuppie* – яппи (молодой человек, ориентированный на престижную работу) постоянно испытывает стресс, то превращается в *Fruppie*, представителя среднего слоя работающих жителей города [3, S. 141]. Неологизм вызывает отрицательные ассоциации, связанные с постоянным стрессом, и имеет отрицательную коннотацию.

Mopfer – жертва травли. Данный бленд является результатом сращения английского слова *Mobbing* («травля») и немецкого слова *Opfer* («жертва»).

Тех, кто травит, называют мобберами, а тех, кого травят, – жертвами. Моббинг – это своего рода психологический террор, включающий систематически повторяющееся враждебное и неэтичное отношение одних людей, направленное против других, в основном одного человека.

Тому, кто становится жертвой моббинга, будь то в школе, колледже или на работе, далеко не до смеха. Офисное насилие может выражаться в притеснении работника со стороны начальника или других сотрудников, включающие в себя постоянную критику в адрес работника, негативные высказывания, предъявление чрезмерно высоких требований к работе, его социальную изоляцию внутри организации, клевету, оскорбления, ложные обвинения, порчу имущества, а иногда и физические действия [Ibid., S. 147]. Это явление категорично осуждается обществом и вызывает негативные ассоциации и реакцию. В связи с этим составляющие компоненты неологизма *Mobbing* («травля») и *Opfer* («жертва») как в отдельности, так и в совокупности имеют крайне отрицательную оценку.

Teampayer – командный игрок. Слово пришло из спортивной сферы.

Именно в командных видах спорта не обойтись без командного духа и согласованных действий. Этот метафорический образ

утвердился и в профессиональном мире. Умение работать в команде стало важным аспектом так называемых навыков межличностного общения (Soft Skills) и обязательной составляющей каждого резюме.

Обладая способностью работать в команде, претенденты на рабочее место / должность значительно увеличивают свои шансы. Таким образом, слово, без сомнения, обозначает положительную характеристику работника и, как следствие, обладает положительной коннотацией [3, S. 156].

Twentyfourseven – двадцать четыре на семь (24/7). Тот, кто круглосуточно остается на связи и работает семь дней в неделю, тот находится на службе 24/7. Новейшие гаджеты не только помогают в этом, но и увеличивают стресс, связанный с необходимостью постоянно отвечать на звонки, мейлы и проводить видеоконференции, даже если в настоящий момент находишься в ванной. Так стирается граница между личным временем и работой [Ibid., S. 159]. Сленгизм имеет гиперболическое значение, которое подчеркивает всю долю стресса, который испытывают все активно занятые сотрудники, и явно имеет отрицательную оценку.

Womonomie – женомика. Это сращение из англ. *women* («женщина») и нем. *Ökonomie* («экономика»).

Девушки вчерашнего дня превратились в сильных женщин, которые знают, чего хотят и все большего добиваются в профессиональной жизни. Несмотря на все еще существующее неравенство, все больше женщин занимают руководящие должности. Так, в экономической системе, где чаще делают ставки на умственные способности, чем на физические, мужчины уже не имеют большого преимущества [Ibid., S. 163].

Оценочность данного неологизма относительна, т. е. он в зависимости от контекста может выражать как положительное, так и отрицательное отношение к предмету речи. Очевидно, что сами женщины, достигшие определенных высот на карьерной лестнице, оценивают данное явление как положительное. Однако мужчины, которых эти успешные женщины догоняют по социальному статусу, воспринимают их с определенной долей раздражения.

Рассмотренные нами примеры свидетельствуют о том, что оценочный потенциал неологизмов сленга немецкой молодежи очень богат: сленгизмы могут выражать как положи-

тельную, отрицательную, так и нейтральную оценку. Кроме того, оценка может быть относительной и зависеть от контекста, в котором употребляется сленгизм, и от того, кем он употребляется.

Создавая неологизмы, молодые люди активно используют заимствования для обозначения нового явления и отношения к нему. Это говорит об их склонности к словотворчеству, желании блеснуть ярким словом и оригинальным способом дать оценку новым реалиям жизни.

Список литературы

1. Банару В.И. Оценка, модальность, прагматика // Языковое общение: Единицы и регулятивы: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. И.П. Сусов. Калинин, 1987. С. 14–18.
2. Якушина Р.М. Динамические параметры оценки (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2003.
3. Das neue Wörterbuch der Szenensprachen. Mannheim – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2009.

* * *

1. Banaru V.I. Ocenka, modal'nost', pragmatika // Yazykovoje obshchenie: Edinicy i regulyativy: mezhvuz. sb. nauch. tr. / отв. red. I.P. Susov. Kalinin, 1987. S. 14–18.
2. Yakushina R.M. Dinamicheskie parametry ocenki (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2003.



Evaluative potential of the neologisms of the slang of the German youth

The article deals with the slang of the German youth as an evaluative phenomenon. The study is based on the neologisms from the modern lexicographical sources of the youth slang. There are defined the kinds of the evaluation that these neologisms express.

Key words: *youth slang, neologism, valuation, evaluativity, connotation.*

(Статья поступила в редакцию 03.11.2021)

Ю.Н. КИРИЛЛОВА
(Барнаул)

**СПЕЦИФИКА
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕТАФОРЫ
В ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
(на материале немецкого
и русского языков)***

Описываются доминантные, обладающие мощным экспрессивным потенциалом метафоры, участвующие в создании аттрактивного имиджа туристического региона и способствующие его эффективному продвижению на рынке турпродуктов. Сравнительный анализ языковых средств репрезентации концептуальных метафор позволил выявить общее и различное в образных представлениях и ассоциациях носителей немецкого и русского языков.



Ключевые слова: *концептуальная метафора, метафорическая модель, туристический дискурс, туристическая реклама, туристский продукт, язык и культура.*

Одним из наиболее активно развивающихся направлений в современной лингвистике является изучение специфики туристического дискурса, поскольку в период стремительного подъема туристической индустрии наблюдаются динамичные изменения в данной сфере речевого общения, требующие проведения постоянного лингвистического мониторинга с целью выявления и описания ее особенностей. О повышенном интересе к данному научному направлению и перспективности его изучения свидетельствуют работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные изучению когнитивных, структурно-семантических, лингвистических, коммуникативно-прагматических, лингвокультурологических аспектов туристического дискурса [2–4; 6; 7]. Однако данное исследование не утрачивает своей актуальности ввиду отсутствия комплексных сравнительно-сопоставительных исследований, посвященных выявлению универсального и национально-специфического в реализации лингвокогнитивных стратегий по продви-

жению туристических услуг в немецком и русском языках.

Как известно, одной из основных задач в сфере туризма является конструирование аттрактивного образа туристического региона, формирование его положительного имиджа, продвижение туристского продукта на внутреннем и международном рынках. Уникальность данного вида продукта заключается в его невидимости, неосвязаемости, отсутствии, как правило, материально выраженной формы. Это обеспечение и удовлетворение потребностей, возникающих у туриста во время путешествия, отдых, новые впечатления, воспоминания о путешествиях, т. е. то, что невозможно оценить заблаговременно, пока потребитель не воспользуется данной услугой. Это не просто товар, а средство, позволяющее воплотить мечты в реальность. В связи с этим с помощью информационно-рекламных текстов туристической направленности осуществляется объективация, «материализация» турпродукта, поскольку, пожалуй, это один из самых распространенных способов информирования потенциальных клиентов о данном виде «товара» и услуг.

Специфика турпродукта предопределяет постановку одной из важнейших задач, реализуемых текстами данного типа, а именно убеждение в надежности и безопасности, уникальности, исторической и культурной ценности туристического региона, высоком качестве предоставляемых услуг. В целях эффективного воздействия на целевую аудиторию, создания наглядных представлений о продвигаемом туристском продукте, способном удовлетворить даже самые изысканные потребности и желания потенциальных клиентов, рекламодателями используется широкий спектр образительно-выразительных средств.

Одним из таких средств, способствующих успешному позиционированию и продвижению туристского продукта в коммерческих целях, является метафора. Метафора, основанная на взаимодействии двух когнитивных структур (области-источника и области-цели) [1], активно участвует в познавательных процессах и является средством формирования и приращения дополнительных смыслов, релевантных для осмысления качественных характеристик туристского продукта. Кроме того, метафорические образы с высоким уровнем аттракции способствуют созданию положитель-

* Исследование проведено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации и Германской службы академических обменов (ДААД) в рамках программы «Иммануил Кант» (проект № 34.12714.2018/12.2).

ного образно-эмоционального фона, вызывают в сознании адресата спектр положительных оценочных коннотаций и ассоциаций, автоматизируют восприятие реципиента, делают высказывания более запоминающимися. Метафора не только позволяет в лаконичной форме передавать емкие по своему содержанию сообщения, но и создает широкие возможности для визуализации заданных прагматических смыслов, что в значительной мере обеспечивает эффективность рекламной коммуникации.

В ходе исследования нами было проанализировано 550 примеров метафорических словоупотреблений, отобранных приемом сплошной выборки из немецкоязычных и русскоязычных рекламных текстов туристической направленности. Источником фактического материала послужили аутентичные немецкоязычные и русскоязычные туристические сайты, а также туристические проспекты и брошюры, изданные в Германии и России за последние 5 лет. Сопоставительное исследование, направленное на изучение особенностей употребления метафоры в данном типе текста, позволило выявить общее и различное в образных представлениях у носителей немецкого и русского языков.

В ходе сопоставительного анализа было установлено, что доминантными в немецкоязычных и русскоязычных рекламных текстах в сфере туризма выступают следующие концептуальные метафоры: антропоморфная метафора (сфера-источник «Человек анатомический», «Человек социальный», «Человек функциональный»), метафоры потустороннего и фантазийного мира (сфера-источник «Рай», «Сказка», «Магия»), метафоры вещества (сфера-источник «Драгоценные камни, сокровища»), театральная метафора (сфера-источник «Театр»), музыкальная метафора (сфера-источник «Музыка»). Анализ фактического материала позволил выявить ряд метафорических моделей, характерных для носителей как немецкого, так и русского языка, что позволяет говорить о единстве закономерностей мышления, универсальности освоения действительности и сходстве опыта у народов, говорящих на разных языках. Другими словами, метафора как важнейшее средство концептуализации и категоризации окружающей действительности, с одной стороны, характеризуется универсальностью, поскольку познаваемые объекты соизмеримы с общеизвестными и понятными для человеческого

восприятия образами и символами, с другой – является маркером этнокультурной специфики сознания, важнейшим средством трансляции широкого спектра ассоциаций и коннотаций, отмеченных национально-культурной спецификой.

Так, в различных языках и ареалах культуры функционируют метафоры, обладающие национально-культурным своеобразием, поскольку при всей схожести процессов познания и освоения окружающей действительности жизненный уклад той или иной лингвокультурной общности детерминирован свойственными ей географическими, природно-климатическими, общественно-историческими, экономическими и другими факторами. Национально-культурная специфика метафоры может проявляться, в частности, в выборе объектов метафорического описания, в специфике области источника, структурирующей область цели, а также в актуализации культурных коннотаций и ассоциаций, интерпретация которых осуществляется с опорой на систему ценностей этнической общности, ее эталоны, символы, стереотипы, накопленный опыт. Рассмотрим далее ряд примеров.

Одним из самых эффективных средств экспрессивизации рекламного сообщения является антропоморфная метафора, позволяющая наделять туристические регионы и находящиеся на их территории природные и культурные достопримечательности признаками человека. Антропоморфный характер человеческого познания, предрасположенность человека как познающего субъекта осознавать себя мерой всех вещей, а также манипулятивный потенциал антропоморфных образов обуславливают их высокую частотность употребления в данном типе дискурса.

Универсальность антропоморфных метафор проявляется, как правило, в осмыслении объектов туризма как биологических существ, как субъектов социальных и функциональных. В ходе анализа фактического материала была выявлена базовая для анализируемых языков и культур концептуальная метафора «ТУРИСТСКИЙ ОБЪЕКТ – это ЧЕЛОВЕК» (представленная следующими понятийными сферами «Человек анатомический», «Человек функциональный», «Человек социальный»). В рамках данной наиболее четко структурированной модели в туристическом дискурсе актуализируются следующие фреймы: «Части тела», «Внутренние системы», «Внутренние органы», «Характер, темперамент», «Воз-

раст», «Действия человека», «Семья», «Социум». Основанием метафорического переноса является уподобление наиболее привлекательных для потребителя особенностей туристического региона (его природных ресурсов, достопримечательностей, расположенных на территории данного региона, инфраструктуры и т. д.) свойствам, признакам, темпераменту, эмоциональному состоянию, характеристикам действий и процессов, типичных для живого организма.

Как показал анализ фактического материала, антропоморфная концептуальная метафора характеризуется высокой номинативной плотностью. Доминантными средствами репрезентации анализируемой концептуальной метафоры в немецкоязычных и русскоязычных текстах туристической рекламы выступают номинации, обозначающие:

– части тела, внутренние органы человека (*Ader, Herz, Lunge, Seele, Gesicht, Herzschlag, сердце, артерия, душа, лицо* и др.);

– внешние данные (*die Schöne, sympathisches Wesen, красавица, прелестница* и др.);

– характер, темперамент, эмоциональное состояние (*Charakter, Temperament, heißblütig, leidenschaftlich, stolz, streng, temperamentvoll, weltoffen, lebenslustig, веселый, беззаботный, коварный, ласковый, душевный, жизнерадостный* и др.);

– возраст (*jung, alt, дедушка, старушка* и др.);

– действия человека (*einladen, begrüßen, stolzen, gebären, schenken, wecken, wünschen, verführen, рождаться, пульсировать, пробуждаться от сна, принимать в объятия, радушно встречать, смотреть* и др.);

– родственные связи (*Vater, Mutter, Bruder, бабушка, доченька, сестра* и др.);

– титулы, звания (*König, Königin, königlich thronen, соперница, хозяйка, царица, королева* и др.).

Так, центральное местоположение какого-либо туристического объекта, а также его ключевая роль в формировании имиджа туристического региона метафорически осмысливается как его «сердце». Ср.: *das lebensfrohe Herz Sloweniens (Ljubljana), das Herz der Alpen (Tirol), das grüne Herz der Kanarischen Inseln (La Palma), сердце Мозельской долины (Кохем), сердце мировой моды (Париж), сердце пражской столицы (Пражский град)* и др. Описание туристических объектов в образе живых существ, имеющих не только «сердце», но и «душу», позволяет усилить эмоцио-

нальный посыл рекламного сообщения. Ср.: *die Seele Bulgariens (Sofia), душа германских городов (Мюнхен), душа Испании (бирюзовое море и страсть)* и др. Кроме того, туристические объекты наделяются темпераментом, определенными чертами характера, способностью испытывать чувства и переживать эмоции. Ср.: *die weltoffen, innovativen und lebenslustigen Niederlande, zwei stolzen Metropolen, неукротимая и злая река Аргун, коварная река Рейн, своенравная Голландия, свободолюбивая Швейцария, южный темперамент Севильи* и др. Посредством концептуализации туристических объектов как членов социума, связанных с другими туристическими объектами отношениями родства (и тем самым посредством актуализации концепта «Семья»), внимание реципиентов фокусируется на «вечных ценностях», не утрачивающих в разных лингвокультурах актуальность во все времена. Ср.: *Vater Rhein, die Mutter aller Metropolen (Paris), бабушка Рейн, доченька Мозель, сестра Венеции (Падуя)*.

Как показал анализ фактического материала, доминантными для немецкоязычного и русскоязычного туристического дискурса являются номинации, метафорически обозначающие туристические объекты как знаменитостей с ярко выраженным чувством стиля, являющихся примером для подражания и эталоном для будущих поколений, как членов королевской/царской семьи. Данные метафорические номинации эксплицируют такие семантические признаки, как статность, красота, господствующее положение, могущество, индивидуальность, совершенство, что обеспечивает эффективность коммуникации в данной сфере речевого общения.

При этом туристические регионы, обладающие престижным статусом, не только мирно «соседствуют» друг с другом, но и «соперничают», стараются превзойти друг друга. Ср.: *die Stilikone Spaniens (Barcelona), die Diva am Rhein (Düsseldorf), die Königin der Hanse (Lübeck), die Königin der Ostsee (Danzig), Berlins kleiner Nachbar (Potsdam), cocedка Австрии (Германия), достойный соперник Брюгге (Гент), хозяйка Алтая (Катунь), царица Сибири (Белуха), королева Адриатики (Венеция)*.

Таким образом, каждый туристический объект сравним с человеком: он имеет свое «лицо», «сердце», «душу», «темперамент» и «характер». Подобно живому существу, туристические объекты рождаются и перерож-

даются, пробуждаются ото сна, хранят тайны прошлого и настоящего, дышат умиротворением и покоем, ведут разговоры о былом, манят своим величием и восхитительными ландшафтами, принимают в свои объятия, тепло встречают гостей со всех уголков мира и т. д.

Базовыми для немецкоязычных и русскоязычных текстов туристической рекламы являются метафоры потустороннего и фантазийного мира, источником которых являются понятийные сферы «Рай», «Сказка», «Магия». Как показал анализ фактического материала, в немецкоязычном туристическом дискурсе репрезентантами данной концептуальной метафоры выступают следующие номинации: *Paradies* (синонимы: *Garten Erden, Dorado, Eldorado*), *Himmel, Zauber, Märchen, Olymp, Schutzengel, verzaubern, zaubern, bezaubern, Zauber, Zauberwort, magisch, Wunderwelt, Wunderland, märchenhaft, paradiesisch, zauberhaft* и т. д. В русскоязычном туристическом дискурсе данная концептуальная метафора представлена номинациями, имеющими тождественное или схожее значение: *рай, райский уголок, рай на земле, сказка, волшебство, колдовство, чудо, заколдовать, райский, инопланетный, сказочный, волшебный, мистический* и т. д.

Кроме того, в ходе анализа фактического материала в немецком языке была выявлена обширная группа композитов с основой *Paradies*. Ср.: *Spielerparadies, Ferienparadies, Gesundheitsparadies, Hobbyparadies, Kinderferienparadies, Kinderparadies, Schneeparadies, Ski-Paradies, Urlaubsparadies, Wintersportparadies, Badeparadies, Einkaufsparadies, Tierparadies, Südsee-Paradies* и т. д. На языковом уровне возможно также сочетание данной номинации с различными существительными: *Paradies für Reiter, Paradies für Angler, Paradies für Wanderer und Golfer, Paradies für Unbekümmerte, Paradies für Vogelliebhaber, Paradies für Wassersportler, Paradies für Wasservögel, Paradies für Weltenbummler, Paradies für Kenner* и т. д. Анализ иллюстративного материала позволил выявить также следующие сложные слова с основами *Zauber* и *Märchen*: *Zaubergarten, Zauberinsel, Zauberland, Winterzauber, Märchenwelt, Märchenwald, Märchenlandschaft* и т. д. В русскоязычных рекламных текстах анализируемые номинации представлены в составе следующих словосочетаний: *тропический рай, житейский рай, райский сад, настоящий рай, маленький рай, рай на Земле, рай для сноубордистов, рай для рыбаков, рай для влюбленных* и т. д.

Обращение именно к метафорам потустороннего и фантазийного мира в рекламных текстах данного дискурса является неслучайным. Глубина данных метафор, отсылающих к значимому для всех концепту «счастье», способствует эффективности речевого воздействия в данной сфере коммуникации. Метафоры обладают значительным прагматическим потенциалом, поскольку способны вызывать положительные ассоциации и порождать множество смыслов, создавая загадочный, восхитительный, нереальный образ туристического региона для всех людей, идеального места уникальной красоты, в котором каждый сможет воплотить свои мечты и фантазии в реальность, обрести простое человеческое счастье, покой и оказаться на вершине блаженства. Образ «земного рая», «волшебной сказки», создаваемый в сознании реципиента путем апелляции к данным метафорическим номинациям, несомненно, способствует формированию положительного имиджа определенного туристического региона.

Несмотря на то что, данная концептуальная метафора обнаруживает универсальный характер и актуализируется как в немецкоязычном, так и русскоязычном туристическом дискурсе, наблюдаются случаи репрезентации национально-культурной специфики данной метафоры. Так, в немецком языке встречается метафора *das Schlaraffenland*, определяемая в толковом словаре как „märchenhaftes Land der Schlemmer und Faulenzer“ и выступающая синонимом словам *Eldorado, Paradies* [5, с. 1380]. Это вымышленная земля, о которой повествуют в немецких сказках, земля, полная изобилия, земля с пряничными домиками, молочными реками и кисельными берегами. Добродетелями обитателей данной земли являются наслаждение и праздность, а упорный труд считается грехом. Несмотря на то, что отчасти данная номинация содержит отрицательные коннотации (это страна лентяев, ведущих праздный образ жизни, пародия на рай), в немецкоязычных текстах туристической рекламы она способствует актуализации смыслов с положительной оценкой, направленных на реализацию важной коммуникативной задачи – побуждение потенциальных клиентов отдохнуть в «сказочной», полной изобилия «стране» счастливых и свободных от мирской суеты людей.

Одним из таких мест, как показал анализ фактического материала, является, например, целый остров мечты Мадейра или отдель-

ный продовольственный рынок «Виктуалиен-маркт», который считается, по мнению местных продавцов, главным рынком не только города Мюнхен, но и всех прилегающих окрестностей. Ср.: *Auf dem Viktualienmarkt, dem Münchner Schlaraffenland, erwartet Sie im Anschluss eine zünftige Weißwurst-Brotzeit* (CTS Reisen); *Tropische Gewächse gedeihen hier (Madeira) ebenso gut wie exotische Früchte. Auf Ihren Ausflügen von Funchal die Ostküste entlang über Santana bis nach Porto Moniz werden Sie sich fühlen wie im Schlaraffenland. Auf Reichweite wachsen hier Bananen, Avocados – und natürlich Wein, den Sie unbedingt kosten sollten* (SZ-Reisen).

Актуализации культурных коннотаций в немецкоязычном тексте туристической рекламы способствует также аллюзия на традиционную европейскую сказку «Спящая красавица», широко известную также в редакции братьев Grimm (например, *in einen Dornröschenschlaf verfallen, aus dem Dornröschenschlaf erwachen*). Подобно персонажу данной сказки – спящей красавице, – туристические объекты «погружаются в глубокий сон», что позволяя им сохранить на протяжении столетий свою самобытность, первозданность, особую атмосферу и характер, либо, наоборот, «пробуждаются ото сна» и переживают второе рождение, привлекая туристов своим обновленным образом. Ср.: *Fast wie im Dornröschenschlaf zeigt sich Brügge. Bis heute hat Brügge nichts von seinem mittelalterlichen Charme verloren, den es einst als reiche Handelsstadt erlangte. Die vollständig erhaltene Altstadt mit ihren engen, verwinkelten Gassen und den sich schlängelnden Kanälen, der idyllische Begijnenhof und das verträumte Minnewater werden Sie begeistern* (CTS Reisen).

Языковым средством создания культурного колорита является также метафора *die Märchen aus 1001 Nacht*, пробуждающая фантазию потенциальных клиентов и формирующая в их сознании образ восточной сказки, где царят богатство, роскошь и волшебство. Ассоциации, порождаемые данной метафорой (дворцы султанов, песок, караваны, базары, специи, бедуины и т. д.), способствуют эффективно продвижению туристского продукта среди людей, мечтающих окунуться в экзотический мир Шахрияра и Шахерезады. Ср.: *Marokko, Iran, Tunesien, Israel und weiter orientalische Oasen – Mit SKR Reisen haben Sie die Qual der Wahl. Erleben auch Sie das Märchen aus 1001 Nacht selbst* (SKR Reisen).

В ходе анализа текстов немецкоязычного туристического дискурса была выявлена также высокая частотность номинаций, репрезентирующих музыкальную концептуальную метафору, что обусловлено культурными традициями Германии.

Эту страну еще с давних пор прославили такие гениальные музыканты и композиторы, как Л. ван Бетховен, И.С. Бах, Р. Вагнер, И. Брамс и др. Всемирно известными являются немецкие филармонические оркестры, а немецкая органная музыка, например, внесена в список нематериального наследия ЮНЕСКО. Актуальность и значимость концепта «Музыка» в немецкой лингвокультуре обуславливает его высокую номинативную плотность в различных сферах речевого общения, в том числе и, как показал анализ фактического материала, в сфере туризма. На языковом уровне музыкальная метафора репрезентируется в текстах туристической рекламы, в частности, такими номинациями, как *Ouvertüre, Sonate, komponieren, Adagio, Presto, Melodie, nachklingen* и т. д.

Так, в следующем примере наблюдается «раскручивание» музыкальной метафоры в тексте. Путешествие по различным по своему характеру регионам Северной Германии и Дании с посещением островов Рюген и Борнхольм концептуализируется как захватывающая мелодия с контрастным чередованием музыкального темпа. Ср.: *Eigens für Sie haben wir diese „Sonate“ komponiert. Das Programm reicht von Adagio bis Presto und entführt Sie in unser liebenswertes Nachbarland Dänemark. Erleben Sie mit uns die Farbenpracht der charmannten und beschaulichen „Sonneninsel“ Bornholm und die quicklebendige, pulsierende Hauptstadt Kopenhagen. Gespickt mit der unverfälschten Natur der Insel Rügen wird diese „Melodie“ noch lange nachklingen* (CTS Reisen).

Одним из способов манифестации национально-культурной специфики выступают метафоры, основанные на переосмыслении значений лексических единиц, обозначающих реалии той или иной культуры. В качестве примера можно привести следующее высказывание, в котором наблюдается переосмысление и употребление в переносном значении хоровода – древнего народного кругового массового обрядового танца восточных славян, сопровождающегося пением и пляской, по аналогии с которым описываются снежные хребты, формирующие ландшафт Австрии. Ср.: *Австрия – прелестьница в хороводе снежных хребтов и изумрудной россыпи озер* (Kompass Komfort).

Таким образом, в целях эффективной реализации речевых стратегий, направленных на позиционирование и продвижение туристического продукта, широко используется метафора, обладающая значительным прагматическим потенциалом. Метафоры участвуют в создании оригинальных, ярких образов, вызывающих в сознании реципиента широкий спектр привычных или неожиданных ассоциативных связей и положительных оценочных коннотаций, определяющих особенности национально-языковой картины мира и национального языкового сознания.

Сравнительный анализ выделенных метафорических моделей («ТУРИСТСКИЙ ОБЪЕКТ – это ЧЕЛОВЕК», «ТУРИСТСКИЙ ОБЪЕКТ – это РАЙ», «ТУРИСТСКИЙ ОБЪЕКТ – это СКАЗКА», «ТУРИСТСКИЙ ОБЪЕКТ – это СОКРОВИЩЕ», «ТУРИСТСКИЙ ОБЪЕКТ – это МУЗЫКА»), а также языковых средств их репрезентации позволил выявить общее в содержании образов в анализируемых языках и ареалах культуры, отражающих некий общий опыт по освоению и преобразованию окружающей действительности представителями различных лингвокультурных сообществ, а также в целом сходные стратегии позиционирования и формирования аттрактивного имиджа туристического региона.

Как показал анализ фактического материала, базовые метафоры, отражающие общечеловеческий опыт, безусловно, доминируют в анализируемом типе текста. Метафоры, обобщающие национальный опыт, представлены в туристическом дискурсе скорее единичными случаями, что может быть детерминировано стремлением к отражению в данном типе дискурса преимущественно базовых ценностей, релевантных для носителей разных языков и культур, актуализации в сознании стереотипов, ценностей, ассоциаций и коннотаций, понятных представителям различных лингвокультур.

Список литературы

1. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ. А.Н. Баранова и А.В. Морозовой; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М., 2004.
2. Погодаева С.А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2008.
3. Тюленева Н.А. Лингвокогнитивные стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг в российской и англо-американской рекламе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008.

4. Филатова Н.В. Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014.

5. Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, 2001.

6. Smykała M. Wenn jemand eine Reise tut: die kontrastive Textologie am Beispiel der österreichischen und polnischen Tourismuswerbung. Frankfurt am Main, 2015.

7. Putschögl-Wild A.M. Untersuchungen zur Sprache im Fremdenverkehr: durchgeführt an d. Ferienkatalogen einiger dt. Touristikunternehmen. Frankfurt am Main, 1978.

* * *

1. Lakoff Dzh. Metaforы, kotorymi my zhivem / per. s angl. A.N. Baranova i A.V. Morozovoj; pod red. i s predisl. A.N. Baranova. M., 2004.

2. Pogodaeva S.A. Yazykovыe sredstva argumetacii vo francuzskom turisticheskom diskurse: avto-ref. dis. ... kand. filol. nauk. Irkutsk, 2008.

3. Tyuleneva N.A. Lingvokognitivnyе strategii pozicionirovaniya i prodvizheniya turisticheskikh uslug v rossijskoj i anglo-amerikanskoj reklame: avto-ref. dis. ... kand. filol. nauk. Ekaterinburg, 2008.

4. Filatova N.V. Diskurs sfery turizma v pragmaticheskom i lingvisticheskom aspektah: avto-ref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2014.

Specifics of the functioning of the metaphor in the texts of the tourist advertisement (based on the German and Russian languages)

The article deals with the dominant metaphors with the powerful expressive potential taking part in the formation of the attractive image of the tourist region and encouraging its efficient promotion in the market of the tourist products. The comparative analysis of the linguistic means of the representation of the conceptual metaphors allowed to reveal the general and the different in the figurative representations and associations of the native speakers of the German and Russian languages.

Key words: *conceptual metaphor, metaphorical metaphor, tourist discourse, tourist advertisement, tourist product, language and culture.*

(Статья поступила в редакцию 13.10.2021)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Е.А. ИВАШЕВСКАЯ
(Коломна)

**КАРТИНА МИРА В ЛИРИКЕ
П.С. СОЛОВЬЁВОЙ:
СТИЛЕВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ
МИРОМОДЕЛИРУЮЩИХ ОБРАЗОВ
И МОТИВОВ**

Освещается проблема изучения способов и приемов стилового оформления авторской картины мира в поэзии П.С. Соловьёвой. Опираясь на мотивно-образную парадигму, реализующуюся в семантических инвариантах, автор акцентирует внимание на способах репрезентации пространственной вертикали «земля – небо» в аспекте формирования индивидуального авторского стиля.



Ключевые слова: картина мира, лейтмотив, стилевые приемы, идиостиль, поэзия, П.С. Соловьёва.

Культурная эпоха Серебряного века, несмотря на многочисленность ее прочтений, до сих пор содержит множество лакун, требующих восполнения, вследствие чего продолжает представлять обширный материал для литературоведческих исследований. В контексте сказанного лежит творчество поэтессы рубежа XIX–XX вв. Поликсены Соловьёвой (1867–1924), которому еще предстоит быть изученным в полном объеме.

П. Соловьёва – поэт, драматург, переводчик, издатель, художник. Ее лирика тесно связана с символизмом, что обусловлено многими причинами. Перечислим некоторые из них: П. Соловьёва вступала в литературу во время расцвета символизма в русской поэзии; среди первых прочитанных и любимых ею книг она называла, помимо произведений А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя, стихотворения А.А. Фета, которого сами символисты считали своим учителем; выход в 1899 г. сборника «Стихотворения» позволил поэтессе попасть на «пятницы» К. Случевского, где она познакомилась со многими петербургскими поэтами и писателями, среди которых были К. Бальмонт, А. Блок, Вяч. Иванов, Ф. Сологуб, З. Гиппиус. С некоторыми из них ее долгие годы связывали дру-

жеские отношения. Безусловно, значительное влияние на становление мировоззрения П. Соловьёвой оказали философские идеи ее брата – Владимира Соловьёва, положенные в основу концептуальных построений русских символистов. Его учение о Всеединстве, формировании Богочеловечества через единение Мировой Души с божественным Логосом, понимание Софии как воплощения Вечно Женственного божественного начала нашли отражение в лирике П. Соловьёвой, в первую очередь воплотившись в осмыслении концептуальной метафоры «жизнь – путь» применительно к образу лирического героя всех ее стихотворных сборников, искавшего путь любви, поиска Бога и спасения Вечной Женственности.

Кроме того, нельзя не отметить особую религиозность П. Соловьёвой, о чем, в частности, писала в своих воспоминаниях З. Гиппиус: «По-соловьёвски страстная, скрытная – и прямая, она была религиозна как-то... непоколебимо и точно насквозь... Неверие казалось ей невероятным. Она как будто знала, что и рассуждать о таких вещах не нужно, потому что они есть, как есть любовь и вечная жизнь» [7, с. 20]. Таким образом, даже столь схематичный анализ особенностей мировосприятия П. Соловьёвой позволяет понять истоки лейтмотивов ее поэзии.

Наш научно-исследовательский интерес связан со способами стилового воплощения центральных образов и мотивов лирики П. Соловьёвой, в своей совокупности и органическом единстве образующих авторскую картину мира. Таким образом, предметом изучения является мотивная парадигма, закреплённая в семантических инвариантах, а также система образов поэзии П. Соловьёвой, стянутых к единому центру – образу лирического героя, через восприятие которого и репрезентируется поэтическая картина мира. Цель исследования состоит в выявлении стилистических приемов воплощения авторской картины мира.

В первую очередь мы считаем необходимым определить терминологические основы исследования. Уточним содержание актуального в литературоведении понятия «картина мира», синонимичного термину «модель мира» и имеющего междисциплинарный характер, к содержанию и алгоритму анализа которого в современной филологической науке проявляется повышенное внимание. Как известно, «в результате взаимодействия человека с миром формируется его система взгля-

дов о нем, складывается некая модель, которую во многих областях научного знания называют картиной мира... под картиной мира вполне справедливо понимается продукт обработки человеческим сознанием явлений действительности. Такой продукт содержит в себе как общечеловеческие, национальные, так и индивидуально-личностные факторы. Картина мира понимается как изображение мира в сознании (как в общественном, так и в индивидуальном), складывающееся и изменяющееся под влиянием разнообразных факторов действительности» [6, с. 110]. Как справедливо отмечает Н.А. Ларина, «к основным универсалиям миромоделирования в литературе следует отнести пространственные оппозиции «верх – низ», «право – лево», «замкнутое – разомкнутое» и пр. Пространственные оппозиции тесно связаны с временными оппозициями» [2, с. 4]. Вопросами миромоделирования в художественном произведении занимались многие ученые (В.Н. Топоров [12], Ю.М. Лотман [3], Т.В. Цивьян [13], а также Е.В. Меркель [4], О.А. Пороль [5], О.Р. Темиршина [11] и др.), работы которых затрагивают разные аспекты создания картины мира, что подтверждает актуальность данного направления исследований. Применительно к лирике П. Соловьёвой вопрос о стилевых приемах формирования авторской картины мира не рассматривался, поэтому нами была предпринята попытка анализа миромоделирующих категорий с позиций формирования идиостилия поэтессы.

Поэзия П. Соловьёвой вписана в историко-литературный процесс яркой и противоречивой эпохи Серебряного века со всеми вытекающими из этого последствиями. Таким образом, средства стилового воплощения мотивно-образной парадигмы картины мира в ее лирике опираются на специфику историософской мысли эпохи в целом и индивидуального мировосприятия в частности, особенно учитывая тот факт, что братом Поликсены Соловьёвой был религиозный философ В. С. Соловьёв, историософские идеи которого легли в основу концептуальных построений русских символистов.

Главная особенность созданной П. Соловьёвой поэтической картины мира заключается в постоянном и четком выстраивании вертикали от земли к небу, важнейшая роль в которой принадлежит антитезе «земля – небо»:

Говори, говори
О страхе земли – небесам...
(«Страх земли») [10, с. 437].

Повтор глагольной лексемы в этих строках закономерен, т. к. в создаваемой пространственной вертикали ключевую роль играет та связь, которая установилась между небом и землей, тот путь, который стремится пройти душа лирического героя, преодолевая благодаря вере земные страхи, следовательно, заявленная антитеза часто поддерживается выстраиванием диалога между противопоставленными образами:

Ответ небес земной неволе
И небесам ответ земной:
От рамы тень на лунном поле
Крестом лежит передо мной
(«Вчера так ярко месяц новый...») [9, с. 73];

Там, над деревьями, яркое небо закатное
Все обещаньями рдеет...
Слышит вода заклинанье деревьев невнятное,
Небу ответить – не смеет...
(«Сосны сухие и ели мохнатые черные...») [Там же, с. 126];

Слышишь ли зовы невнятные
Там, высоко от земли?
(«От Солнца») [10, с. 437].

Приведенные контексты (в лирике поэтессы их гораздо больше) демонстрируют схожие стилевые приемы репрезентации этой вертикали. Важное место среди них принадлежит лексическим повторам «ответ – вопрос», употреблению слов одной семантической группы («слышать», «зов», «заклинанье»), которая ассоциативно предполагает в качестве семантического ядра лексему «молитва», что подтверждается использованием символики креста и обращением к образу неба, наконец, употреблением наречной лексемы «там», которая вместо семы 'неопределенность' указывает на 'очевидность', тем самым также участвуя в выстраивании пространственной вертикали.

В ряде стихотворений мотив молитвы находит свое прямое, а не опосредованное выражение, что репрезентируется употреблением соответствующей лексемы:

Тихо молитву свою прошептал,
Слышал Господь – и земля изменилась...
(«Иней») [9, с. 3].

Образы и неба, и земли в лирике поэтессы одухотворены, в их противопоставлении развивается коллизия сложных взаимоотношений, как, например, мы видим в стихотворении «Засуха»:

Земля вся в жару пламенеет,
И небо над нею не плачет... [10, с. 451].

Контекстуально антонимичными становятся глагольные лексемы «пламенеет» – «плачет», которые, являясь олицетворениями, с одной стороны, реализуют антитезу, а с другой – передают идею одухотворенности жизни природы.

Внизу созданной в лирике П. Соловьёвой миромоделирующей пространственной вертикали находится земной мир. Заметим, что образ земли – один из ключевых в ее поэтическом мире:

К земле смирившейся, померкшей и усталой,
Они склоняются...
(«Истина») [9, с. 109];

Люди усталые, взором к земле приникая,
Неясную ищут дорогу,
А над туманами ангелы, крылья вздымая,
С молитвой возносятся к Богу
(«В тумане») [10, с. 430].

Употребление противительного союза подчеркивает противопоставление земли и неба, в реализации которого важную роль играет мотив тумана, символизирующий не только безысходность пути и тщетность надежд на спасение, но и духовную слепоту человека:

И в вышине, недоступной для робкого взора,
...стройные главы собора
Сияют над морем тумана [Там же].

«Главы собора», репрезентирующие пространство Вечности, осмысливаются поэтической как символ спасения, трагическим образом недоступного человеку. Взор лирического героя этого стихотворения направлен ввысь:

Там высоко, во мгле туманной,
Мигает бледный огонек...
(«В час ночи поздний и ненастный...»)
[9, с. 113].

И снова стихотворная строка начинается с наречной лексемы «там», в этот раз употребленной в одном контексте с лексемой «высоко». Семантика контекста, на наш взгляд, трактуется так, что для человека даже небо оказывается «туманной мглой», а надежда на обретение пути – «бледным огоньком».

Анализируя пространственные параметры картины мира, нельзя обойти стороной такой важный в лирике П. Соловьёвой топос, как город, в котором страдает душа лирического героя от невозможности познания неба – Бога:

В этих пыльных и душных громадах
Тщетно к небу подъятых домов...
(«Весенняя разлука») [10, с. 443].

Городское пространство давит героя, заставляя его мечтать «о росном дыхании лугов». Таким образом, в поэтическом мире П. Соловьёвой реализуется вполне традиционная для литературы художественная оппозиция, противопоставляющая городской пейзаж, символизирующий замкнутое пространство, просторам природы, пространством которой ничем не ограничено. Поэтому вполне закономерно выглядят тщетные «порывы» домов к «печальным небесам» в стихотворении «Дома», а в стихотворении «Петербург» неба не видно вообще: оно затянуто облаками и туманом:

И черно-дымные каналы,
И дымы низких облаков...
(«Петербург») [10, с. 427].

Даже мотив полета в пространстве города оказывается нереализованным. «Горд человеческий первый полет», – с грустной иронией говорит лирический герой стихотворения «Полет» об аэропланах и тут же резюмирует:

Летите, летите, но жизни бескрылой
Холодным полетом вам к небу не взвить...
[Там же, с. 435].

Этот же мотив недостижимости заветного, светлого, способного привести к духовному просветлению, реализуется в стихотворении «Весной»:

Уводят дали просветленные
К недостижимым рубежам... [9, с. 99].

Таким образом, из сборника в сборник автор настойчиво реализует идею духовного движения ввысь, возможного лишь в органичном единении с природой. Именно в поэтических строках, на первый взгляд, кажущихся лишь пейзажными зарисовками, проступает картина мира, важное место в которой во внешнем плане принадлежит пространственной вертикали от земли к небу, ассоциирующейся во внутреннем плане со стремящейся ввысь душой, готовой преодолеть все встречающиеся на пути преграды, даже несмотря на тщетность этого стремления:

Деревья черною вершиной
Пронзают воздух голубой...
(«Воскресенье») [10, с. 435];

И вихрей свист вонзился в небеса...
(«Воскресшие долины») [Там же, с. 436];

И рдели скал нагие склоны,
Вершинами пронзая тьму...
(«Два Содомы») [8, с. 47];

Встал темный лес под гранью бледных туч...
(«День умер, ночь близка... извилистой
каймою...») [9, с. 23];

Птица серая в небо вздымается...
(«Колени мягко стелются пыльные...»)
[Там же, с. 77].

Стремление ввысь чаще всего выражено глагольными лексемами в силу специфики их частеречной семантики: «встать», «подняться», а также «пронзать», «вонзаться», передающими не только непосредственно движение вверх, но и преодоление встающих на пути преград.

Лирическому герою, живущему на земле, но духовно рвущемуся ввысь, к небу, к Богу, отведено свое место в пространственной вертикали:

Надо мной пылали звезды,
Подо мной вздыхало море...
(«Надо мной пылали звезды...»)
[Там же, с. 122].

По твердому убеждению поэтессы, лишь по-настоящему любя и храня «огонь» в душе, возможно достичь желанной высоты:

...плакала душа, но дух мой был спокоен,
Как в вышине орел...
(«Посвящение») [8, с. 5].

Контекстуально противопоставленные синонимы «душа» и «дух» акцентируют внимание на противоречивости образа лирического героя, в котором человеческие страсти соседствуют со светлыми духовными порывами. П. Соловьёва рисует образ мира, доминирующими мотивами в создании которого являются мотивы пути, полета, недостижимости заветного, молитвы, тумана и огня.

Таким образом, анализ поэзии П. Соловьёвой с позиций способов стиливого воплощения миромоделирующих категорий позволил сделать вывод о том, что в основе создаваемой поэтессой картины мира «лежит своеобразная система оппозиций, реализуемая на лингвопоэтическом уровне лексемами с противоположным (антонимичным) значением» [1, с. 435]. Это утверждение было проиллюстрировано анализом центральной миромоделирующей категории, к которой принадлежит пространственная вертикаль «земля – небо», репрезентирующаяся в ряде более частных мотивов и образов. Приоритет П. Соловьёва отдает использованию стиливых приемов антитезы, олицетворения и метафоризации, которые помогают воплотить в создаваемой мотивно-образной парадигме систему взглядов поэтес-

сы на мир, обусловленную заметным влиянием противоречивой культурной эпохи Серебряного века, проникнутой настроениями катастрофичности мира, сакральности и надежд.

Список литературы

1. Ивашевская Е.А., Дубова М.А. Стиливые приемы создания картины мира в сборнике С.Я. Парнок «Вполголоса» // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2(87). С. 435–437.
2. Ларина Н.А. Миромоделирующие универсалии в малой прозе Леонида Андреева и Валерия Брюсова: моногр. М., 2018.
3. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Его же. Об искусстве. СПб., 2000.
4. Меркель Е.В. Поэтическая семантика акмеизма: миромоделирующие образы и мотивы: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2015.
5. Пороль О.А. Онтологическое пространство в поэзии Мандельштама // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2011. № 6. С. 38–43.
6. Саркисян О.Б., Дубова М.А. Концептуальное содержание лексемы «жизнь» в авторской языковой картине мира (на материале повести И.А. Бунина «Деревня») // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 3(156). С. 110–115.
7. Серебряный век. Портретная галерея культурных героев рубежа XIX–XX веков. СПб., 2008. Т. 3.
8. Соловьёва П.С. (Allegro). Вечер. Стихи. СПб., 1914.
9. Соловьёва П. (Allegro). Иней. Рисунки и стихи. СПб., 1905.
10. «Subrosa»: Аделаида Герцык, София Парнок, Поликсена Соловьёва, Черубина де Габриак / вступ. ст. Е.А. Калло. М., 1999.
11. Темиршина О.Р. Символистские универсалии и поэтика символа в современной поэзии. Случай Б. Гребенщикова. М., 2009.
12. Топоров В.Н. Мифопоэтическая модель мира // Мифы народов мира: энциклопедия. М., 1980. Т. 2. С. 161–166.
13. Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. М., 1990.

* * *

1. Ivashevskaya E.A., Dubova M.A. Stilevyye priemy sozdaniya kartiny mira v sbornike S.Ya. Parnok «Vpolgolosa» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2021. № 2(87). S. 435–437.
2. Larina N.A. Miromodeliruyushchie universalii v maloj proze Leonida Andreeva i Valeriya Bryusova: monogr. M., 2018.
3. Lotman Yu.M. Struktura hudozhestvennogo teksta // Ego zhe. Ob iskusstve. SPb., 2000.
4. Merkel' E.V. Poeticheskaya semantika akmeizma: miromodeliruyushchie obrazy i motivy: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2015.

5. Porol' O.A. Ontologicheskoe prostranstvo v poezii Mandel'shtama // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2011. № 6. S. 38–43.

6. Sarkisyan O.B., Dubova M.A. Konceptual'noe sodержanie leksemy «zhizn'» v avtorskoj yazykovoj kartine mira (na materiale povesti I.A. Bunina «Deravnja») // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 3(156). S. 110–115.

7. Serebryanyj vek. Portretnaya galereya kul'turnyh geroev rubezha XIX–XX vekov. SPb., 2008. T. 3.

8. Solov'yova P.S. (Allegro). Vecher. Stihi. Spb., 1914.

9. Solov'yova P. (Allegro). Inej. Risunki i stihi. Spb., 1905.

10. «Subrosa»: Adelaida Gercyk, Sofiya Parnok, Poliksena Solov'yova, Cherubina de Gabriak / vstup. st. E.A. Kallo. M., 1999.

11. Temirshina O.R. Simvolistskie universalii i poetika simvola v sovremennoj poezii. Sluchaj B. Grebenshchikova. M., 2009.

12. Toporov V.N. Mifopoeticheskaya model' mira // Mify narodov mira: enciklopediya. M., 1980. T. 2. S. 161–166.

13. Civ'yan T.V. Lingvisticheskie osnovy balkanskoj modeli mira. M., 1990.



***The world picture in the lyrics
of P.S. Solovyeva: the style embodiment
of the world-modelling images
and motives***

The article deals with the issue of studying the ways and methods of the styling of the author's world picture in the poetry of P.S. Solovyeva. On the basis of the motive-figurative paradigm implemented in the semantic invariants, the author emphasizes the ways of the representation of the spatial vertical "the earth – the heaven" in the aspect of the development of the individual author's style.

Key words: *world picture, leitmotif, style methods, individual style, poetry, P.S. Solovyeva.*

(Статья поступила в редакцию 27.10.2021)



ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

**ПАМЯТИ ВИКТОРА ИВАНОВИЧА
ШАХОВСКОГО**
(09.01.1939 – 26.01.2022)



26 января 2022 г. после тяжелой болезни ушел из жизни главный научный сотрудник кафедры языкознания, доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации, почетный доктор Волгоградского государственного социально-педагогического университета Виктор Иванович Шаховский.

В.И. Шаховский родился в 1939 г. в г. Николаевске Волгоградской области. Выпускник сельской школы, Виктор Иванович поступил в Волгоградский педагогический институт и навсегда связал свою жизнь с этим вузом и выбранной специальностью – учителя-филолога. Обучался в аспирантуре при Московском педагогическом институте им. Н.К. Крупской, проходил стажировку при Московском государственном педагогическом институте иностранных языков им. М. Тореза, Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова, а также в Кембриджском университете (Великобритания).

После защиты докторской диссертации в специализированном совете Института языкознания АН СССР в 1989 г. Виктор Иванович возглавил основанную им кафедру язы-

кознания, которая благодаря ему стала одним из центров российской теоретической лингвистики. Преданный своему вузу, науке в целом, В.И. Шаховский посвятил Волгоградскому государственному социально-педагогическому университету 52 года своей научной и педагогической деятельности.

В.И. Шаховский – основатель российской школы эмотивной лингвистики и лингвозкологии, генератор новаторских идей, человек, способный опережать время. Опытный педагог, Виктор Иванович внес значительный вклад в формирование высококвалифицированного кадрового потенциала Волгоградского государственного социально-педагогического университета и многих вузов нашей страны, подготовив смену научных кадров – 36 кандидатов и 14 докторов наук, которые сегодня продолжают развивать идеи своего научного наставника.

Автор более 550 работ, опубликованных в отечественных и зарубежных изданиях, активно цитируемых его единомышленниками, В.И. Шаховский был дважды включен в топ-лист «Языкознание: топ-100 самых цитируемых российских ученых» (по данным elibrary.ru 2016, 2017 гг.). Его научный рейтинг исчисляется не только количеством публикаций, но и многочисленными идеями, которыми он щедро делился со своими учениками и читателями своих публикаций.

Высокий профессионализм, трудолюбие и энтузиазм, умение отстаивать свои убеждения, требовательность и бескомпромиссность, равнодушие и взыскательное отношение ко всему происходящему вокруг, лекторское мастерство и неизменный юмор – это далеко не полный перечень качеств, которые характеризуют уникальную личность и Ученого с большой буквы – В.И. Шаховского.

Светлая память о Викторе Ивановиче Шаховском навсегда останется в наших сердцах.

*Сотрудники кафедры языкознания
Волгоградского государственного
социально-педагогического
университета*

Н.Н. ТРОШИНА
(Москва)

**ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ
В ЗЕРКАЛЕ МЕДИАДИСКУРСА
(аналитический обзор публикаций
В.И. Шаховского)***

Виктор Иванович Шаховский – доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания и главный научный сотрудник Волгоградского государственного социально-педагогического университета, почетный член Российской коммуникативной ассоциации, основатель и руководитель научной школы лингвистики эмоций; специалист в области общего языкознания, эмотивной лингвистики и теории коммуникации.

I. Введение:

**Лингвоэкология как направление
языкознания**

Современное состояние лингвистики характеризуется смещением акцента в отношении основного объекта исследования: если до последней четверти XX в. внимание языковедов было сосредоточено, прежде всего, на структуре языка, то сегодня доминирует мнение, что только речь информативна, а язык – это «код, который должен быть приведен в действие, и что благодаря порождающей функции речи и текста вскрываются имплицитные выразительные силы языка и его номинативные потенции» [Шаховский, 2008, с. 127], т. е. основным объектом исследования является речь и ее функции.

Ресурсы и сила языка как культурного кода выявляются в коммуникативной среде, качество которой в значительной степени обусловлено экологическими параметрами: сегодня они принимаются во внимание при оценке ситуаций во всех сферах человеческой жизни. В связи с этим В.И. Шаховский отмечает тенденцию к превращению слова «экология» в своеобразную «понятийно-терминологическую скрепу» [Шаховский, 2017а], соединяющую различные дискурсы – психологический, философский, медицинский, медийный, лингвистический и т. д.

Экологический подход к языку и, соответственно, лингвоэкологическая парадигма язы-

кознания связаны с трактовкой языка как живого организма, который не только взаимодействует с внешней средой, но и переживает под ее воздействием внутренние изменения. В связи с этим языковая практика может оказать как положительное, так и отрицательное воздействие на коммуникативную среду, а через нее и на языковую ситуацию в целом [Трошина, 2020, с. 36].

Появление лингвоэкологии как направления языкознания датируется 1972 г., когда Эйнар Хауген предложил этот термин [Haugen, 1972]. Постепенно сформировалась терминосистема нового направления, причем особенно большой вклад в этот процесс внес профессор Сибирского федерального университета Александр Петрович Сквородников [Сквородников, 2017; Сквородников, 2000; см. также: Трошина, 2020, с. 11].

II. Эмотивная лингвоэкология

В рамках лингвоэкологии сформировался ее подраздел – эмотивная лингвоэкология, основателем и научным руководителем которого является Виктор Иванович Шаховский. Цель эмотивной лингвоэкологии состоит в выявлении связи между человеческими эмоциями, выбором знаков, используемых в вербальной коммуникации, и влиянием этого выбора на здоровье человека (валеологический аспект эмотивной лингвоэкологии). Становление эмотивной лингвоэкологии является ответом на явное усиление эмоциональности и агрессивности во всех сферах общения. Еще в 2008 г. в монографии «Лингвистическая теория эмоций» В.И. Шаховский подчеркнул, что «анализ текстов политического дискурса (газет, комментариев, парламентских речей (выступлений) и т. п.) обнаруживает значительную роль эмоционального фактора динамики языкового употребления. Антиномия экстралингвистических и лингвистических факторов, помноженная на антиномию *ratio* и *emotion*, с одной стороны, и антиномию плана выражения и плана содержания, – с другой, а также на антиномию стандартного и экспрессивного, с третьей стороны, в современном политическом дискурсе оказывается направленной в сторону его явной экспрессивизации» [Шаховский, 2008, с. 259].

Положения эмотивной лингвоэкологии В.И. Шаховский развивает в широком и динамичном парадигматическом контексте современной лингвистики, который характеризуется многократной сменой научных пара-

* Статья публикуется повторно. Первоисточник: Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6: Языкознание. 2021. № 4. С. 15–28.

дигм. Каждая из новых парадигм не отменяла предыдущую, а возникала и развивалась на ее базе. Некоторые парадигмы были актуальны продолжительное время (например, сравнительно-историческое или структурное языкознание); другие просуществовали недолго (например, дескриптивная лингвистика). С трудом рождалась антропоцентрическая, но затем на ее основе сформировались такие научные парадигмы, как социо- и психолингвистика, теория текста, лингвистика эмоций, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, эмотивная лингвистика. «На пороге становления находится лингвистика искусственного интеллекта (роботология)» [Шаховский, 2018, с. 54].

Особое внимание исследователя привлекает эмоциональная реакция на происходящее в мире и презентация этой реакции в текстах массмедиа, тем более что это нередко завершается ответной вербальной и даже акциональной агрессией (в качестве последней автор приводит физические столкновения на дискуссиях Н. Сванидзе и М. Шевченко, К. Собчак и В. Жириновского) [Шаховский, 2018, с. 55].

III. Современная коммуникативная среда человека

Эмоциональная окраска текстов массмедиа влияет на экологическое качество коммуникативной среды обитания человека, чему в публикациях В.И. Шаховского уделяется большое внимание; в статье «Экологическая многоликость коммуникативных сред человека» [Шаховский, 2019б] выделяются следующие типы сред бытования человека: природная, языковая, социальная, информационная, психоэмоциональная, духовная и т. д. Взаимосвязь этих сред и протекающих в них коммуникативных ситуаций влияет на личностную психологию коммуникантов и, следовательно, на характер межличностных конфликтов в процессе их общения. Общий фон этих конфликтов создается так называемой неорганизованной эмоцией, психологической несовместимостью субъектов и ее несдерживаемой никакими регуляторами экспликацией [Шаховский, 2019б, с. 84–85]. В связи с этим автор выражает в статье «Экология языка и человека в меняющемся социуме» серьезную обеспокоенность негативными тенденциями в человеческом общении: оно становится все более недружественным и нетолерантным, враждебным [Шаховский, 2020, с. 223], что дает основание «говорить не только о трансформации, но и о деформации коммуникативной личности и ее языка... Соответственно, представля-

ется обоснованным тезис о дезэкологизации не только самого мира как окружающей человека природы и социальной среды, но и о дезэкологизации, токсичности человека, его языка, речи, искусства» [Шаховский, 2020, с. 223]. В таком коммуникативном контексте увеличивается число негативных типов человека говорящего (*homo loquens*): появляются типы *homo vulgaris*, *homo obscenius*, *homo confusus*. В результате складывается психологически некомфортная атмосфера общения, что требует внимания всего современного общества, но прежде всего выработки экологически грамотной установки у журналистов, приходит к выводу В.И. Шаховский [Шаховский, 2020, с. 222]. Такая установка необходима для формирования у каждого журналиста экологического мышления [Шаховский, 2017], основанного на понятии этичности. Автор вполне обоснованно задает вопрос, обусловленный эмоциональной жестокостью многих медийных материалов: всегда ли необходимо информировать обывателя о всех негативных событиях, да еще с кровавыми подробностями?

Основополагающим ориентиром экологичного, т. е. этически обусловленного общения В.И. Шаховский в статье «Экологическая многоликость коммуникативных сред человека» считает современное общение в японской коммуникативной среде, указывая, что в мировой практике – это «редкий позитивный пример, когда целая нация на сознательном уровне осмыслила неблагоприятность негативного общения и решила коренным образом изменить ситуацию хотя бы в условиях одной страны» [Шаховский, 2019б, с. 86]. Широко известное долголетие японцев В.И. Шаховский объясняет тем, что японцы – почти единственный народ на земле, который при общении старается не испортить настроение своему собеседнику. «Понимая прекрасно, что негативные мысли убивают не только настроение собеседника, но и собственное здоровье и будущее, они взяли и убрали из своего языка слово *нет*. <...> К сожалению, в большинстве стран люди не понимают, что мысли – это семена, из которых вырастает их будущее, будущее их детей, фирмы, страны. В этом плане несомненно, что и экология человека, и экология языка как часть общей экологии сохранения природы является явно экономической категорией» [Шаховский, 2019б, с. 86–87].

Эмотивная функция языка, т. е. функция передачи эмоциональной информации, «существляется через специальный эмотивный код, который располагает системой языковых

и речевых средств, формирующих эмотивное функциональное поле языка, и правилами их употребления на всех уровнях языка с учетом коммуникативной ситуации, позволяющей реализовывать огромный эмотивный потенциал языковых знаков» [Шаховский, 2008, с. 128]. Эмотивная функция тесно связана с конституирующей функцией языка, т. е. организующей восприятие человеком окружающего мира. Как подчеркивает В.И. Шаховский, в XXI в. именно конституирующая, а не репрезентирующая функция трактуется как основная функция языка [Шаховский, 2018, с. 48]. С этой позиции в рамках эмотивной лингвоэкологии приобретают особое значение проблемы экологической опасности / безопасности, терапевтической / деструктивной функции эмоций.

IV. Новая коммуникативная среда и вербальные инновации

Проблемы эмотивной лингвоэкологии рассматриваются в контексте современной теории коммуникации / коммуникологии*, в которой оттенки значения языковых единиц, коннотации и ассоциации, вызываемые ими, трактуются как оказывающие существенное воздействие на восприятие информации, как провоцирующие определенное воображение и поведение. В медиадискурсе одно и то же событие может быть различно вербализовано и, соответственно, вызвать различную эмоциональную реакцию реципиентов, что делает процесс коммуникации сложным и противоречивым. «В большой мере... поведение коммуникантов зависит от ситуации и мотивов, а также от факторов политкорректности и функциональной целесообразности» [Шаховский, 2018, с. 50].

Появление новых средств коммуникации (Интернета, спутникового / кабельного телевидения, мобильных телефонов, смартфонов и т. д.) привело к возникновению новых коммуникативных жанров и форматов общения: чата, блога, инстаграма, баттла, троллинга и т. д. По мнению В.И. Шаховского, все они являются следствием одного общепланетарного феномена – ускорения жизни [Шаховский, 2018в, с. 286], что, однако, сопровождается явным снижением уровня требований к культуре речи. Названный феномен вызывает ускорение и компрессии коммуникации, что проявляется не только в возросшем темпе обиход-

ной и даже публичной речи (например, речи дикторов радио и телевидения), но во многих других аспектах вербального общения. Этой проблеме посвящена цитированная выше статья «Ускоренная коммуникация как потребность современного социума», в которой перечисляются варианты компрессии устной и письменной речи: 1) различные сокращения (*Ок* «окей», *спб* «спасибо»); 2) сокращение фразы до первых букв (*bd = birthday* «день рождения», *снг* «с Новым годом»); 3) использование смайликов**; 4) произнесение только начальных слогов фразы (*не проси, не бу*); 5) использование аббревиатур в устной речи (например, в устном общении сотрудников банка: *ЭПС* «электронное платежное сообщение», *ИБ* «информационная безопасность»); 6) слитное написание слов, превращающее их в один член предложения (*советскоешампанское, простоцветы, многомебели*). Подобные проявления закона языковой экономии В.И. Шаховский квалифицирует как симплификацию языка, постепенно приводящую к девербализации общества [Шаховский, 2018в, с. 289].

Ускорение коммуникации проявляется и в распространении мемов (англ. *memе* – единица культурной информации), т. е. слов-символов, которые являются свернутыми текстами: *Курск, Беслан, Зимняя вишня, Басманный суд*. Такие языковые единицы автор характеризует как «милые веши эпохи», подчеркивая, что «это примеры очень экономного хранения в памяти и в сознании человека сложных текстов и жизненных ситуаций, а также их межпоколенной трансляции» [Шаховский, 2018в, с. 290–291].

Проявления закона языковой экономии В.И. Шаховский связывает с законом языковой новизны, в основе которого лежит динамичность языка. Параллельно в статье «Экология языка и человека в меняющемся мире» автор отмечает, что «все виды человеческого общения, равно как и их новые формы и форматы все более разобщают людей... Это объясняется обостренной индивидуальной идентификацией говорящих, их нежеланием идти навстречу друг другу... уходом от коллективной

* В 2009 г. была основана Российская коммуникативная ассоциация, целью которой является развитие коммуникативных дисциплин, коммуникативного образования и коммуникативной практики в нашей стране. – *Н.Т.*

** В смайликах (эмодзи) В.И. Шаховский видит одно из проявлений закона экономии языка, полностью соответствующее ускоренному темпу коммуникации. Эмодзи могут полностью заменять высказывание, а также жесты, мимику, передавать целые ситуации, например, роняющий слезу смайл, сдвинутые брови, умоляюще сложенные ладони означают «Я опять очень сильно опаздываю, прости меня». Такие эмодзи реализуют невербальное общение [Шаховский, 2019б, с. 87].

идентификации» [Шаховский, 2020, с. 218]. По мнению автора, эти особенности современной коммуникации «опрокидывают все максимы и риторические правила, межличностной коммуникации Н.Н. Формановской» [Grice, 1975; Leech, 2014; Формановская, 2002; цит. по: Шаховский, 2020, с. 218].

Отмечается преимущественный интерес членов социума к негативной информации: как показали данные онлайн-сервиса СКАН (SCAN)* компаний «Интерфакс» и «Медиа-скоп», процентное соотношение негативной и позитивной информации составляет 17:1, что обуславливает доминирующий негативный фон и негативные ожидания реципиентов [Шаховский, 2020, с. 219]. Именно этим лингвисты и психологи объясняют превалирование в словарях лексических единиц с отрицательной окраской над единицами с положительной окраской.

Для языка современных СМИ и политического дискурса в целом характерен активный процесс распространения новообразований, которые В.И. Шаховский в статье «Креатемы как индикатор бесконечных потенций языкового развития» [Шаховский, 2014] называет креатемами, пользуясь термином, заимствованным из терминологического аппарата креативной стилистики [Купина, 2014]. Под креатемами понимаются новые контекстуальные понятия, фиксирующие эмоциональную реакцию социума на «злобу дня» (например, как реакция на экономический спад в России появилось выражение *полет рубля*). Креатемы – это «результат переработки социального опыта и речевой практики многих членов общества, одни из которых способны создавать подобные обозначения по моделям языка, а другие – их осваивать, присваивать и вводить в коммуникативное пространство... Авторы креатем постоянно балансируют на грани эстетики языковой игры и эмоциональной экологичности / неэкологичности порождаемых обозначений» [Шаховский, 2014, с. 165–166]. Будучи обозначениями «злобы дня», креатемы являются «важным инструментом (де)экологизации социальной жизни общества» [Шаховский, 2019, с. 29].

В статье «Объемная динамика лингвоэкологии как научной парадигмы» креатемы характеризуются как свидетельства преднамеренных и непреднамеренных колебаний языковой нормы, поскольку журналисты видят в них проявление коммуникативной свободы,

экспрессивизации и эмоционализации медиадискурса. Однако эти процессы оказываются тесно связанными с деэкологизацией вербального общения, с его вульгаризацией, с нарушением этических и стилистических норм общения. В раскачивании языковой нормы, начинающемся с языковой игры журналиста – иронической, саркастической, грубой, вульгарной, издевательской (например, *одурцы, победобесие, супер стар* – о стариках-путешественниках), – проявляется безответственность авторов подобных инноваций перед своей аудиторией [Шаховский, 2019б, с. 7], тем более что такие креатемы обладают сильным эмоциональным воздействием на реципиентов.

Характерными для современной коммуникативной среды исследователь также считает: 1. Ситуацию информационного противоборства, чему посвящена коллективная монография «Лингвистика информационно-психологической войны», вышедшая под редакцией профессора А.П. Сковородникова [Лингвистика информационно-психологической войны, 2017]. В рецензии на эту книгу В.И. Шаховский подчеркивает, что одной из мишеней этой войны является русский язык, его стилистический потенциал. 2. Доминирование клипового сознания**, которое формируется при сиюминутном восприятии большого количества обрывистой и совершенно разнородной информации, в результате чего мир предстает не как целостная картина, а как набор случайных фрагментов.

В. Эмотивная лингвоэкология и современный медийный дискурс

Ускоренный характер современного общения не только отражается в медийном дискурсе, но и стимулируется им, поскольку этот дискурс погружен в события, факты, их комментирование, комментирование этих комментариев (сами журналисты назвали такую ситуацию креативной *медийная движуха вокруг события*) [Шаховский, 2018а, с. 180].

Особенной динамичностью отличаются процессы в сфере медийных номенов, которые автор подразделяет на два типа: эмотивно экологичные и эмотивно неэкологичные. Анализируются кластеры следующих основных медийных номенов: *информация, новость, вести, СМИ, медиа, журналист, риски сотрудников СМИ*. Характеризуется деривационная и стилистическая вариативность в этой области. Основным ключевым словом для медийного дискурса является слово *информация*, которое имеет очень много экологических и не-

* СКАН предназначен для анализа медиапространства, а также для мониторинга упоминаний в СМИ и социальных сетях. – Н.Т.

** Термин американского социолога, философа и культуролога Элвина Тоффлера (Alvin Toffler). – Н.Т.

экологических эпитетов, причем, по наблюдениям В.И. Шаховского, последних значительно больше:

0 (нейтральные): *новостная (информация новостей); цифровая; служба информации; биржевая информация.*

+, – (амбивалентные): *дробная.*

+ **(позитивно-оценочные):** *краткая приоритетная информация; привлекательная; позитивная; защита информации.*

– (негативно-оценочные): *добытая / украденная / фейковая / продажная / купленная / взрывная / вторичная / темная / черная / мутная / грязная / лживая / искаженная / циничная / жареная / неподтвержденная / сомнительная / противоречивая / негативная / недоступная / пробная информация; запрет информации.*

В статье «Жизнь языка в медиа-коммуникации (размышления лингвиста как потребителя медиаконтента)» отмечается существенное расширение (semantic stretching) [Шаховский, 2018, с. 52] смыслового поля слова *информация*, т. е. семантическое приближение его к понятию «сообщение, распространение новостей». Это приближает изначально нейтральное слово *информация* к негативному полю слова *пропаганда*, в результате чего не всегда удается разграничить эти два понятия в медиадискурсе [Шаховский, 2018, с. 53–54]. В.И. Шаховский исходит из того, что «информация – это сведения о событии, факте, вообще о чем-либо. Предполагается, что информация не зависит от формы ее представления, но, как мы знаем, форма всегда и везде значима и, более того, зачастую доминирует, заменяет собой смысловое содержание. Сам номен (название) иногда значит больше того, что за ним стоит. Форма сообщаемой информации может трансформировать ее в пропаганду. Пропаганда – это воздействие СМИ на сознание и подсознание адресата в нужном направлении; нередко она является частичным или полным искажением реальности [Шаховский, 2018, с. 50].

Исходя из событий, фактов, явлений и т. п., автор считает одной из сложнейших проблем массового общения в сегодняшней лингвистике выделение параметров коммуникации, общения и пропаганды. «В последнем случае не ты ведешь свою мысль за собой и не ты ведешь своей мыслью других, а чужая мысль ведет тебя и всех других, выравнивая разные мнения и искусно (технологично) особыми спецтактиками манипулируя общественным сознанием (это можно назвать идеологической интоксикацией)» [Шаховский, 2018, с. 50]. В качестве примеров приводятся теле-

передачи, связанные с именами А. Кашпировского, А. Чумака, с фирмами МММ, Хоупер-Инвест и т. д. Продолжая свои рассуждения, В.И. Шаховский пишет: «Все чаще и чаще рядовой адресат и научные исследователи отмечают, что пропаганда превращается в психо-эмоциональную атаку, а наука о ней – это настоящая лингвистика информационно-психологической войны. Именно эмоциональный аспект делает пропаганду повышенно воздействующей и провоцирующей через пропагандистскую вербалику разнообразные чувствования, чаще всего неэкологичные. Экология, на мой взгляд, заканчивается там, где начинается война: акциональная или вербальная. Ибо ‘слово – тоже дело’. Поэтому вся информация, которая связана с войной, и вся коммуникация во время войны неэкологичны» [Шаховский, 2018, с. 51].

Итак, коммуникация включает в себя как информацию, так и пропаганду: коммуникация – понятие более широкое, чем информация, а пропаганда – это разновидность варьированной информации (вплоть до ее искажения). Таким образом, проблема различения информационного и пропагандистского характера медийных текстов связана с проблемой дискурсивной природы смысла, так как смыслы формируются и варьируются (до бесконечности) в общении и в конкретной коммуникативной ситуации, которая всегда имеет многокомпонентную структуру, задающую выбор языковых и стилистических средств. «Поэтому очень важно, что это за общение: информационное, в котором человек просто узнает что-то без оценки событий, или пропагандистское, в котором все пронизано оценками, в том числе и эмоциональными. Эти оценки обязательно воздействуют на человека в заданном смысловом векторе» [Шаховский, 2018, с. 48].

Как подчеркивает В.И. Шаховский, в пропаганде в наибольшей степени проявляется безответственность журналиста, поскольку он, манипулируя общественным сознанием, фактически выдает нереальность за реальность [Шаховский, 2019а, с. 6]. Автор разделяет концепцию Ж. Бодрийера, который писал, что язык управляет реальностью. В.И. Шаховский констатирует в статье «Современные СМИ: Ответственность журналиста»: «Теперь уже ни у кого нет сомнения в том, что язык и формирует реальность, и управляет ею, и такая реальность даже имеет номинацию – лингвистическая реальность» [Шаховский, 2019а, с. 7]. Поддержку своей позиции, согласно которой пропаганда является изощренной методикой выравнивания различных смысло-

вых полей, тактикой манипулирования формой языка, придания им новых оттенков значения, В.И. Шаховский находит в высказывании Н.В. Гоголя, приведенном в эпиграфе к статье «Жизнь языка в медиа-коммуникации (размышления лингвиста как потребителя медиаконтента)»: «Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук – то и подарок; все зернисто, крупно, как сам жемчуг, и право, иное название еще драгоценнее самой вещи» [цит. по: Шаховский, 2018, с. 47]. «Фактически здесь имплицитно примаат формы над содержанием, что во многих случаях соответствует действительности: форма не только значима, но может доминировать в соотношении била-теральности языкового знака» [Шаховский, 2018, с. 49].

Самым важным автор считает следующий вывод: «Три словопонятия *коммуникация, информация и пропаганда* находятся в процессе ‘склеивания’ в одно комплексное понятие за счет диффузии их смыслового содержания в один смешанный смысл. А это не позволяет больше четко и определенно разграничивать эти словопонятия применительно к медийно-му контенту» [Шаховский, 2018, с. 59].

VI. Заключение

Анализ языкового состояния современных СМИ с позиций лингвоэкологии, прежде всего, анализ его стилистической составляющей, дает основание квалифицировать медийный стиль как гетерогенный, т. е. представленный целым рядом разновидностей (игривым, критическим, саркастическим, оскорбительным, драматическим и т. д. стилями) и при этом как неэкологичный. Совокупность этих стилей создала новый коммуникативный медийный стиль, отличающийся скандальностью, недружелюбием и эмоциогенностью. Обладая такими характеристиками, этот стиль вызывает у адресата в основном негативные переживания и поэтому «вреден как для здоровья языка, так и для здоровья человека. Он явно вызывает отрицательное психоэмоциональное состояние, затемняющее рациональное восприятие окружающего мира» [Шаховский, 2017, с. 85].

Список литературы

- Купина Н.А. Креативная стилистика. М., 2014.
- Лингвистика информационно-психологической войны / под ред. А.П. Сквородникова. Красноярск, 2017. Кн. 1.
- Сквородников А.П. К становлению лингвоэкологической терминологии // Речевое общение: специализированный вестник. Красноярск, 2000. Вып. 3(11). С. 70–78.
- Сквородников А.П. Экология русского языка: словарь лингвоэкологических терминов. М., 2017.
- Трошина Н.Н. Экология языка: Аналитический обзор. М., 2020.
- Формановская Н.Н. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002.
- Шаховский В.И. Жизнь языка в медиа-коммуникации (размышления лингвиста как потребителя медиаконтента) // Филологические науки в МГИМО. 2018. № 3(15). С. 47–63.
- Шаховский В.И. К дискурсологии масс-медиа: Дискурсивные номены // Термины в коммуникативном пространстве: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием «Дискурсология, терминология, экология языка в современной лингвистике» / Астрах. гос. мед. ун-т, 11 мая 2018. Астрахань, 2018а. С. 178–191.
- Шаховский В.И. Креативы как индикатор бесконечных потенций языкового развития // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. № 2. С. 162–171.
- Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М., 2008.
- Шаховский В.И. Многоязычие стилей эмоционального медийного дискурса // Актуальные проблемы стилистики: ежегод. между. науч. журн. М., 2017. С. 78–88.
- Шаховский В.И. Может ли лингвистика повлиять на ход психологической войны? (Лингвистические заметки о коллективной монографии «Лингвистика информационно-психологической войны»). Кн. 1 / под ред. Сквородникова А.П. – Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2017. – 340 с.). // Вопр. психолингвистики. 2018б. № 1(35). С. 200–208.
- Шаховский В.И. Объемная динамика лингвоэкологии как научной парадигмы // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4(2). С. 26–34.
- Шаховский В.И. Современные СМИ: ответственность журналиста // Экология языка и коммуникативная практика. 2019а. № 1(16). С. 1–12.
- Шаховский В.И. Ускоренная коммуникация как потребность современного социума // Языковое бытие человека и этноса: материалы XV Березинских чтений. М., 2018в. Т. 20. С. 285–293.
- Шаховский В.И. Экологическая многоликость коммуникативных сред человека // Этнопсихолингвистика. М., 2019б. С. 80–101.
- Шаховский В.И. Экология как глобальная трансдискурсивная скрепа // Термины в коммуникативном пространстве: материалы науч.-практ. конф. «Современные проблемы экологии языка» / Астрах. гос. мед. ун-т, 10 февр. 2017. Астрахань, 2017а. С. 60–72.
- Шаховский В.И. Экология языка и человека в меняющемся мире // Нефилология. 2020. Т. 6. № 22. С. 217–225.
- Grice G. P. Logic and conversation // Speech acts. Vol. 3: Syntax and semantics. N.Y., 1975. P. 41–58.

Haugen E. The ecology of language // The ecology of language: Essays by Einar Haugen. Stanford, 1972. P. 325–339.

Leech G. The pragmatics of politeness. Oxford, 2014.

* * *

Kupina N.A. Kreativnaya stilistika. M., 2014.

Lingvistika informacionno-psihologicheskoy vojny / pod red. Skovorodnikova A.P. Krasnoyarsk, 2017. Kn. 1.

Skovorodnikov A.P. K stanovleniyu lingvoekologicheskoy terminologii // Rechevoe obshchenie: specializirovannyj vestnik. Krasnoyarsk, 2000. Vyp. 3(11). S. 70–78.

Skovorodnikov A.P. Ekologiya russkogo yazyka: slovar' lingvoekologicheskikh terminov. M., 2017.

Troshina N.N. Ekologiya yazyka: Analiticheskij obzor. M., 2020.

Formanovskaya N.N. Rechevoe obshchenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod. M., 2002.

Shahovskij V.I. Zhizn' yazyka v media-kommunikacii (Razmyshleniya lingvista kak potrebitelya mediakontenta) // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2018. № 3(15). S. 47–63.

Shahovskij V.I. K diskursologii mass-media: Diskursivnye nomeny // Terminy v kommunikativnom prostranstve: materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem «Diskursologiya, terminologiya, ekologiya yazyka v sovremennoj lingvistike» / Astrah. gos. med. un-t, 11 maya 2018. Astrahan', 2018a. S. 178–191.

Shahovskij V.I. Kreatemy kak indikator beskonечnykh potencij yazykovogo razvitiya // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2014. № 2. S. 162–171.

Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij. M., 2008.

Shahovskij V.I. Mnogoyazychie stilej emocional'nogo medijnogo diskursa // Aktual'nye problemy stilistiki: ezhegod. mezhd. nauch. zhurn. M., 2017. S. 78–88.

Shahovskij V.I. Mozhet li lingvistika povliyat' na hod psihologicheskoy vojny? (Lingvisticheskie zametki o kollektivnoj monografii «Lingvistika informacionno-psihologicheskoy vojny». Kn. 1 / pod red. Skovorodnikova A.P. – Krasnoyarsk: Sib. fed. un-t, 2017. – 340 s.) // Vopr. psiholingvistiki. 2018b. № 1(35). S. 200–208.

Shahovskij V.I. Ob»emnaya dinamika lingvoekologii kak nauchnoj paradigmy // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2019. № 4(2). S. 26–34.

Shahovskij V.I. Sovremennye SMI: Otvetstvennost' zhurnalista // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2019a. № 1(16). S. 1–12.

Shahovskij V.I. Uskorennaya kommunikaciya kak potrebnost' sovremennogo sociuma // Yazykovoe bytie

cheloveka i etnosa: materialy XV Berezinskih chtenij. M., 2018v. T. 20. S. 285–293.

Shahovskij V.I. Ekologicheskaya mnogolikost' kommunikativnyh sred cheloveka // Etnopsiholingvistika. M., 2019b. S. 80–101.

Shahovskij V.I. Ekologiya kak global'naya transdiskursivnaya skrepa // Terminy v kommunikativnom prostranstve: materialy nauch.-prakt. konf. «Sovremennye problemy ekologii yazyka» / Astrah. gos. med. un-t, 10 fevr. 2017. Astrahan', 2017a. S. 60–72.

Shahovskij V.I. Ekologiya yazyka i cheloveka v menyayushchemsya mire // Neofilologiya. 2020. T. 6. № 22. S. 217–225.

С.В. ПЕРЕВАЛОВА
(Волгоград)

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ
СЕГОДНЯ: ФРАГМЕНТАРНОЕ
РАССМОТРЕНИЕ (рецензия
на монографию Д.А. Щукиной
«Русская литература XXI века
(фрагмент пространства
художественного текста)». СПб.:
ЛЕМА, 2019. 158 с.)**

Появление монографии Д.А. Щукиной, изучающей проблему языка писателя на материале новейшей русской прозы, несомненно, докажет свою востребованность в историко-культурной жизни второго тысячелетия, снижав положительные отзывы специалистов высшей школы, студентов-филологов и учителей-словесников. Исследовательница приложила немало усилий, осваивая широкий круг произведений, вызывающих интерес у читателей и критиков.

На основе скрупулезного изучения организации повествования в романе Е. Чижовой «Время женщин» Д.А. Щукина делает ряд интересных замечаний о «маршрутах прогулок» персонажей, способных воспринимать город как «петербургский текст» с «опорой на выработанную веками народную систему ценностей» (с. 112). Воспользовавшись словами исследовательницы, «самым любопытным и подкупающим» в анализе «музыкального кода» в творчестве Д. Рубиной является вывод о том, что писательница мысленно «членит» читательскую аудиторию, ориентируясь на тех, «которые знают музыкальный язык, по-

нимают музыкальные образы, любят и умеют слушать музыку» (с. 116). В образовательном пространстве нового тысячелетия неизменно пристальное внимание вызывает и «школьная» проблематика, что безошибочно угадывается автором монографии, где один из фрагментов назван так: «3.2.2. Образ педагога в современной русской литературе». Здесь, рассматривая рассказ Е. Гришковца «Декан Данков», порождающий в читательском сознании «ассоциации с чеховским Беликовым» (с. 126), удачно характеризуются способы интерпретации «педагогической ситуации глазами учащегося с учетом детского/юношеского эмоционального восприятия, но максимально объективно» (с. 122).

Данное исследование привлекает не только новизной материала, хотя, конечно, заслуживает одобрения научная смелость автора, рассматривающего «передний край» современного литературного процесса, но и стремлением Д.А. Щукиной к сочетанию лингвоориентированных принципов изучения произведений художественной литературы с отдельными приемами литературоведческого анализа. Что касается последнего, то с ними и связаны основные «нестыковки» в содержании и структуре рецензируемой монографии.

Прежде всего это относится к «эмпирической базе для исследования» (с. 4), представленной в основном именами постмодернистских писателей (Б. Акунин, В. Пелевин, В. Сорокин, М. Шишкин и др.). С одной стороны, такой выбор объясним намерением Д.А. Щукиной создать «лингвокогнитивное исследование русской литературы XXI века» (с. 4): именно в постмодернистских текстах основные события разворачиваются не в сюжете, а в языковой сфере. Вот почему «пародийно-иронический» рассказ В. Пелевина «Пространство Фридмана» легко включается в «гипертекст журнала Forbes 2008, май» (с. 137), а в романе Бориса Акунина «Весь мир театр» нарушаются «правила детективного жанра», «любовная линия оказывается не прописанной до конца» (с. 84), как и в его пьесе «Чайка», где создатель уклоняется от проблемы трансформации мотивов и образов русской классики: в его пьесе «чеховские слова функционируют в качестве интертекста и метатекста» (с. 53).

Но вызывает недоумение вопрос: почему из поля зрения автора монографии о русской литературе первых десятилетий XXI в. уходят прозаики, наследующие традиции реалистического письма? Это сужает «синхронный контекст» исследования, безосновательно нарушая представление читателей и почитателей

отечественной словесности о том, что реализм был и остается основой русской культуры. Тем более важно, что «пространственный» аспект, заявленный Д.А. Щукиной как главный, сегодня сложно представить без русской «деревенской» прозы, где эстетической и этической доминантой художественного пространства является «дом» – скажем, повесть А. Титова «Жизнь, которой не было» (2001) и повесть Б.П. Екимова «Осень в Задонье» (2016) – и прозы с названием, не менее «говорящим» – «городская»: роман А. Волоса «Недвижимость» (2001) и роман С. Шаргунова «1993. Семейный портрет на фоне горящего дома» (2013). Параллель с прозой реалистов-современников (например, с повестью О. Ермакова «Вариации», 2000) оказалась бы уместной при выявлении параметров «японской модели культуры в художественном тексте» (раздел 2.3.2), особенно при обращении к Акунину, которым Япония «характеризуется как страна, где мастерски умеют умирать» (с. 88).

Конечно, в одной монографии сложно отразить разветвленную сеть различных течений современной отечественной литературы, поэтому Д.А. Щукина и добавляет к названию своей работы пояснение: «фрагмент пространства художественного текста». Однако отмеченная «фрагментарность» не лучшим образом сказывается и на структуре всего исследования, «размывая» его композиционную целостность. Во-первых, трудно согласиться с тем, что разделы 1.1 и 1.2, посвященные изучению творческого наследия М.А. Булгакова (в указанном издании они занимают более сорока страниц), могут без внятного объяснения рассматриваться как своего рода введение в проблематику исследования. Даже четырежды упоминаемое в пределах одного абзаца словосочетание «художественный текст» (с. 7) не проясняет, почему именно проза М.А. Булгакова (а не Ф.М. Достоевского, например) видится настолько «пионерской» в «моделировании городского пространства» (с. 11), чтобы утверждать: уроки Булгакова-романиста творчески ассимилируют русские писатели начала XXI в. прежде всего.

Думается, в этом сомневается и сама исследовательница, поэтому при рассмотрении прозы последних десятилетий отсылки к творчеству Булгакова в монографии единичны (с. 56, 83, 85), нет их и в заключительной части монографии, озаглавленной следующим образом: «Хронотоп Е. Водолазкина (вместо заключения)». В этом смысле сомнительна «компенсаторная» роль этой части: если досадно «провисают» вводные, посвященные творчеству

М.А. Булгакова параграфы конструкции, то читатель вправе ожидать обстоятельных итоговых выводов в заключении, а вместо этого встречает ряд тривиальных рассуждений вроде «В пространстве художественного романа “Авиатор” повествователь из бытописателя превращается в жизнеописателя, а сам роман – в описание жизни человека» (с. 142).

Далее, в монографии Д.А. Щукиной нередко встречаются имена заслуженных ученых минувшего века, теоретические труды которых не теряют своей актуальности и сегодня: «уместно вспомнить формулу В.В. Виноградова...» (с. 66), с именем которого связан «термин “русский литературный язык”» (с. 93); «На основе концепции М.М. Бахтина в 1967 году Ю. Кристевой был введен термин интертекстуальность...» (с. 45); «Термины *интертекст* и *интертекстуальность* широко употребляются...» (с. 45) и т. п. Стоило бы обратить внимание на литературоведческие словари последних десятилетий, знакомящие не с «терминами», а с понятийным аппаратом современного литературоведения (например: А.Н. Николюкин (2001), Н.Ю. Русова (2018) и др.): они оказываются хорошим подспорьем всем, кто выявляет приемы «центонного письма» в прозе В. Пелевина, обнаруживает присутствие «маски “автора”» в текстах Б. Акунина и т. п. (чтобы не прибегать к избыточной описательности: «Об особенностях цитирования в романе и о роли цитат» у В. Пелевина (с. 97) или «программное раздвоение автора на писателя (новелла) и публициста (эссе)» (с. 88) в прозе и драматургии Акунина).

Литературоведами создано немало добротных исследований, касающихся изучения русской литературы начала нового тысячелетия (например: В.Б. Катаев (2002); А.В. Леденёв (2006); Т.Г. Кучина (2009) и др.), ее полихудожественных образов, о которых не раз упоминается на страницах (с. 89, 115–117, 143) монографии Д.А. Щукиной (например: М. Рубинс (2003); А.Г. Сидорова (2006) и др.).

Все отмеченное можно рассматривать не как замечания, снижающие научную ценность монографии Д.А. Щукиной: это рекомендации, направленные на выполнение ответственной задачи филологического анализа «пространственных моделей» текущего литературного процесса, отражающего само «движение

времени» как «времени жизни человека в качестве главного объекта изображения» (с. 5) современной отечественной словесности, изучение которой всегда «в повестке дня», представляя благодатное поле для исследователей.

Список литературы

1. Катаев В.Б. Игра в осколки: судьбы русской классики в эпоху постмодернизма. М., 2002.
2. Кучина Т.Г. Поэтика русской прозы конца XX – начала XXI в.: перволичные повествовательные формы: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009.
3. Леденев А.В. Эхо набокковской образности в современной русской прозе // Художественный текст и культура: материалы Шестой междунар. конф. 6–7 окт. 2005 г. Владимир, 2006. С. 233–238.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М., 2001.
5. Рубинс М. Пластическая радость красоты: экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция. СПб., 2003.
6. Русова Н.Ю. От аллегории до ямба: терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. М., 2018.
7. Сидорова А.Г. Интермедияльная поэтика современной отечественной прозы (литература, живопись, музыка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2006.

* * *

1. Kataev V.B. Igra v oskolki: sud'by russkoj klasiki v epohu postmodernizma. M., 2002.
2. Kuchina T.G. Poetika russkoj prozy konca XX – nachala XXI v.: pervolichnye povestvovatel'nye formy: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2009.
3. Ledenev A.V. Ekho nabokovskoj obraznosti v sovremennoj russkoj proze // Hudozhestvennyj tekst i kul'tura: materialy Shestoj mezhdunar. konf. 6–7 okt. 2005 g. Vladimir, 2006. S. 233–238.
4. Literaturnaya enciklopediya terminov i ponyatij / pod red. A.N. Nikol'yukina. M., 2001.
5. Rubins M. Plasticheskaya radost' krasoty: ekfrazis v tvorchestve akmeistov i evropejskaya tradiciya. SPb., 2003.
6. Rusova N.Yu. Ot allegorii do yamba: terminologicheskij slovar'-tezaurus po literatu-rovedeniyu. M., 2018.
7. Sidorova A.G. Intermedial'naya poetika sovremennoj otechestvennoj prozy (literatura, zhivopis', muzyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2006.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Ахметова
Дания Загриевна* – доктор педагогических наук, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова. E-mail: imorozova@ieml.ru
- Базарова
Лилия Вязириевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Байбородова
Людмила Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. E-mail: lvbai@mail.ru
- Байкина
Елена Анатольевна* – старший преподаватель кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: baykinaea@mail.ru
- Бакрадзе
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nicol_2002@mail.ru
- Барбашёва
Светлана Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных и латинского языков Самарского государственного медицинского университета. E-mail: barbasheva-s@mail.ru
- Батурина
Людмила Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: baturina_m@rambler.ru
- Богомазова
Виктория Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: bogomazova@rambler.ru
- Бойченко
Наталья Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nboychenko@yandex.ru
- Владимирова
Татьяна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: pudaschkina@mail.ru
- Галкина
Наталья Павловна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Военной академии радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко. E-mail: gnpav@mail.ru

- Гиляева
Эмма Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: emma.giljazeva@mail.ru
- Горбулина
Наталья Александровна* – учитель иностранных языков МБОУ «Гимназия № 25» г. Курска. E-mail: d-al_n-tusss@mail.ru
- Дмитриева
Ольга Александровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: dmoa@yandex.ru
- Дубова
Марина Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Государственного социально-гуманитарного университета (Коломна). E-mail: dubovama@ Rambler.ru
- Думов
Сергей Борисович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: n.y.ermilova@yandex.ru
- Ерещенко
Маргарита Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Донского государственного технического университета. E-mail: mar.ereshchenko@yandex.ru
- Ермилова
Наталья Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной графики, стандартизации и метрологии Волгоградского государственного технического университета. E-mail: n.y.ermilova@yandex.ru
- Жирма
Елена Николаевна* – директор МБОУ СОШ № 61 г. Краснодара. E-mail: enzhirma@yandex.ru
- Завьялова
Виктория Александровна* – заместитель начальника учебно-методического управления Уральского государственного медицинского университета. E-mail: v.a.zavyalova@yandex.ru
- Зайцева
Ольга Рафаиловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: skijoks@yandex.ru
- Залаутдинова
Светлана Евгеньевна* – ассистент кафедры теории и истории педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: zalautdinova@yandex.ru
- Зиновьева
Елена Иннокентьевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: e.i.zinovieva@spbu.ru
- Зинченко
Виктория Олеговна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Иванова
Юлия Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: julivanova@yandex.ru

- Ивашиевская
Елена Александровна* – аспирант кафедры русского языка и литературы Государственного социально-гуманитарного университета (Колומна). E-mail: florizelena@mail.ru
- Карапузова
Наталья Юрьевна* – кандидат технических наук, доцент кафедры энергоснабжения, теплотехники, теплогазоснабжения и вентиляции Волгоградского государственного технического университета. E-mail: karapuzova_ny@mail.ru
- Кириллова
Юлия Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: julia_kirillowa@mail.ru
- Козлова
Антуанетта Георгиевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: kozlova_a@inbox.ru
- Козырева
Ольга Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kozyrevaoa@mail.ru
- Кондаурова
Татьяна Ильинична* – кандидат биологических наук, профессор кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kondtail@vspu.ru
- Корепанова
Марина Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: mariko57@yandex.ru
- Крюковская
Наталья Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики специального образования Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Республика Беларусь). E-mail: nim-ta@mail.ru
- Ларина
Надежда Альбертовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики журналистики и современных медиакоммуникаций Института международного права и экономики им. А.С. Грибоедова (Москва). E-mail: larina-n-a@mail.ru
- Левченко
Марина Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры германской филологии Московского государственного областного университета. E-mail: prof_levchenko@mail.ru
- Летихов
Николай Владимирович* – старший преподаватель кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: zayac11@mail.ru
- Лобанова
Юлия Владимировна* – кандидат философских наук, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин Московского политехнического университета. E-mail: julia-lobanova@mail.ru
- Лучинин
Иван Юрьевич* – директор медицинского колледжа Уральского государственного университета путей сообщения. E-mail: obrpravo@yandex.ru

- Лучинская
Елена Николаевна* – доктор филологических наук, заведующая кафедрой общего и славяно-русского языкознания Кубанского государственного университета. E-mail: bekketsam@yandex.ru
- Мазаева
Татьяна Викторовна* – старший преподаватель кафедры филологии Набережно-челнинского института Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: mtv-mazaika@mail.ru
- Маринина
Ольга Николаевна* – кандидат технических наук, доцент кафедры инженерной графики, стандартизации и метрологии Волгоградского государственного технического университета. E-mail: day.meednight@gmail.com
- Маркарян
Наринэ Владиславовна* – ассистент кафедры германской филологии Московского государственного областного университета. E-mail: narishamarkaryan@gmail.com
- Маскинкова
Ирина Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: amaskinskova@mail.ru
- Махинин
Александр Николаевич* – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общей педагогики Воронежского государственного педагогического университета. E-mail: men33333@yandex.ru
- Морозова
Илона Геннадьевна* – кандидат педагогических наук, заместитель директора НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова. E-mail: imorozova@ieml.ru
- Никишина
Ольга Александровна* – старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: kafforeign@mininuniver.ru
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Новикова
Ольга Николаевна* – директор школы МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 74» пгт Калино г. Чусового. E-mail: novikova.no@yandex.ru
- Ободова
Жанна Исинбулатовна* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: obodovazhanna@gmail.com
- Осипова
Лидия Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: li-di-ya@yandex.ru
- Панарина
Галина Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романогерманских языков и перевода Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. E-mail: mrs.panarina.galina@mail.ru
- Панова
Елена Павловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Московского политехнического университета. E-mail: panova_ep@mail.ru

- Панченко
Лидия Сергеевна* – старший преподаватель кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: Q9053959452@yandex.ru
- Пасечная
Людмила Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Пенская
Зинаида Петровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета. E-mail: penskayazinaida@mail.ru
- Поздняя
Любовь Васильевна* – учитель МОУ «Гимназия № 11 Дзержинского района Волгограда». E-mail: pozdnyaya.lv@mail.ru
- Птицына
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: pea414@mail.ru
- Рожкова
Тамара Валентиновна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и латинского языков Самарского государственного медицинского университета. E-mail: rozhkovatamarav@yandex.ru
- Ронжина
Наталья Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и права Российского государственного профессионально-педагогического университета. E-mail: obrpravo@yandex.ru
- Савва
Наталья Викторовна* – клинический психолог клиники «Движение» г. Волгограда. E-mail: ns142005@yandex.ru
- Сатретдинова
Альфия Хамитовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета. E-mail: alfjasatretdinova@rambler.ru
- Сафронова
Елена Михайловна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: emsafronova@mail.ru
- Синицын
Юрий Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и предпринимательства Кубанского государственного университета. E-mail: izvestia@vsru.ru
- Стародубцева
Наталья Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и журналистики Волгоградского государственного университета. E-mail: na_starodubceva@volsu.ru
- Сучков
Максим Александрович* – кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и бизнес-технологий Кыргызского филиала Казанского национального исследовательского технологического университета (Киргизская Республика). E-mail: imorozova@ieml.ru
- Ткачева
Юлия Геннадиевна* – старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Луганского государственного педагогического университета. E-mail: ulia23255@yandex.ru
- Фарамазян
Зарина Ашотовна* – преподаватель кафедры новогреческой филологии Кубанского государственного университета. E-mail: faramazjan@mail.ru

- Филатова
Алёна Григорьевна* – аспирант кафедры немецкой филологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: alyonafilatowa@gmail.com
- Хайруллина
Динара Дилишатовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: dinara0406@mail.ru
- Харламова
Наталья Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: gorkovskaya@mail.ru
- Харченко
Светлана Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и журналистики Волгоградского государственного университета. E-mail: syu_harchenko@volsu.ru
- Хомутова
Наталья Александровна* – заместитель директора по учебно-методической работе, учитель начальных классов МБОУ СОШ № 61 г. Краснодара. E-mail: natalya.homutova@inbox.ru
- Хрипунова
Елена Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: elytsa@mail.ru
- Цветкова
Светлана Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Чжао Сыминь* – аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: 251053385@qq.com
- Чижикова
Ольга Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения Волгоградского государственного аграрного университета. E-mail: chizhikova-olya@inbox.ru
- Щербина
Валентина Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Юрченко
Марина Геннадьевна* – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Кыргызско-Российского Славянского университета (Бишкек, Киргизская Республика). E-mail: m4rinaiurchenko@yandex.ru
- Яновская
Ирина Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения Волгоградского государственного аграрного университета. E-mail: iren.janovsky@gmail.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Mahinin* – PhD (Pedagogy), Head of Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University. E-mail: men33333@yandex.ru
- Alfiya Satretdinova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: alfijasatretdinova@rambler.ru
- Alyona Filatova* – Post Graduate Student, Department of German Philology, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: alyonafilatowa@gmail.com
- Antuanetta Kozlova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and History of Pedagogy, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: kozlova_a@inbox.ru
- Daniya Ahmetova* – Advanced PhD (Pedagogy), Director of Scientific-Research Institute of Pedagogical Innovations and Inclusive Education, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov. E-mail: imorozova@ieml.ru
- Dinara Hayrullina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: dinara0406@mail.ru
- Elena Luchinskaya* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of General and Slavic and Russian Language Studies, Kuban State University. E-mail: bekketsam@yandex.ru
- Elena Baykina* – Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: baykinaea@mail.ru
- Elena Ivashevskaya* – Post Graduate Student, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna). E-mail: florizelena@mail.ru
- Elena Khripunova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: elytsa@mail.ru
- Elena Panova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of the Humanities, Moscow Polytechnic University. E-mail: panova_ep@mail.ru
- Elena Ptitsyna* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: pea414@mail.ru
- Elena Safronova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: emsafronova@mail.ru
- Elena Zhirma* – Headmaster of Municipal Budgetary Educational Institution “General Secondary School #61 of Krasnodar”. E-mail: enzhirma@yandex.ru

- Elena Zinovieva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: e.i.zinovieva@spbu.ru
- Emma Gilyazeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: emma.giljazeva@mail.ru
- Galina Panarina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Romance and German Philology and Translation, Bunin Yelets State University. E-mail: mrs.panarina.galina@mail.ru
- Iлона Morozova* – PhD (Pedagogy), Deputy Director of Scientific-Research Institute of Pedagogical Innovations and Inclusive Education, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov. E-mail: imorozova@ieml.ru
- Irina Maskinskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: amaskinskova@mail.ru
- Irina Yanovskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Professional Education, Volgograd State Agricultural University. E-mail: iren.janovsky@gmail.com
- Ivan Luchinin* – Head of Medical College of Ural State University of Railway Transport. E-mail: obrpravo@yandex.ru
- Lidiya Osipova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: li-diya@yandex.ru
- Lidiya Panchenko* – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: Q9053959452@yandex.ru
- Liliya Bazarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Lyubov Pozdnyaya* – Teacher, Municipal Educational Institution «Gymnasium #11 of the Dzerzhinskiy district of Volgograd». E-mail: pozdnyaya.lv@mail.ru
- Lyudmila Baturina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: baturina_m@rambler.ru
- Lyudmila Bayborodova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: lvbai@mail.ru
- Lyudmila Pasechnaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Maksim Suchkov* – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Management and Business Technology, the Kyrgyz branch of Kazan National Research Technological University (the Kyrgyz Republic). E-mail: imorozova@ieml.ru

- Margarita Ereshchenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Don State Technical University. E-mail: mar.ereshchenko@yandex.ru
- Marina Korepanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: mariko57@yandex.ru
- Marina Dubova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna). E-mail: dubovama@rambler.ru
- Marina Levchenko* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of German Philology, Moscow Region State University. E-mail: prof_levchenko@mail.ru
- Marina Yurchenko* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Foreign Languages, Kyrgyz Russian Slavic University named after First President of Russia B.N. Yeltsin (Bishkek, the Kyrgyz Republic). E-mail: m4rinaiurchenko@yandex.ru
- Nadezhda Larina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Theory and Practice of Journalism and Modern Media Communications, A.S. Griboyedov Institute of International Law and Economics (Moscow). E-mail: larina-n-a@mail.ru
- Narine Markaryan* – Assistant, Department of German Philology, Moscow Region State University. E-mail: narishamarkaryan@gmail.com
- Natalia Savva* – Clinical Psychologist of Dvizhenie Clinic, Volgograd. E-mail: mariko57@yandex.ru
- Nataliya Galkina* – PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Nuclear Biological Chemical Defense Military Academy after Marshal of the Soviet Union S.K. Timoshenko (Kostroma) of the Ministry of Defence of the Russian Federation. E-mail: gnpav@mail.ru
- Natalya Bakradze* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nicol_2002@mail.ru
- Natalya Boychenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nboychenko@yandex.ru
- Natalya Ermilova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Engineering Graphics, Standardization and Metrology, Volgograd State Technical University. E-mail: n.y.ermilova@yandex.ru
- Natalya Gorbulina* – Teacher of Foreign Languages, Municipal Budgetary Educational Institution “Gymnasium #25 of Kursk”. E-mail: d-al_n-tusss@mail.ru
- Natalya Harlamova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: gorkovskaya@mail.ru

- Natalya Homutova* – Deputy Director of Teaching and Guiding, Primary School Teacher, Municipal Budgetary Educational Institution “General Secondary School #61 of Krasnodar”. E-mail: natalya.homutova@inbox.ru
- Natalya Karapuzova* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Power Supply, Heating Engineering, Heat and Gas Supply and Ventilation, Volgograd State Technical University. E-mail: karapuzova_ny@mail.ru
- Natalya Kryukovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Special Education, Yanka Kupala State University of Grodno. E-mail: nim-ta@mail.ru
- Natalya Ronzhina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Philosophy and Law, Russian State Vocational Pedagogical University. E-mail: obrpravo@yandex.ru
- Natalya Starodubtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University. E-mail: na_starodubtseva@volsu.ru
- Nikolay Lepihov* – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: zayac11@mail.ru
- Olga Chizhikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Professional Education, Volgograd State Agricultural University. E-mail: chizhikova-olya@inbox.ru
- Olga Dmitrieva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dmoa@yandex.ru
- Olga Kozyreva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kozyrevaola@mail.ru
- Olga Marinina* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Engineering Graphics, Standardization and Metrology, Volgograd State Technical University. E-mail: day.meednight@gmail.com
- Olga Nikishina* – Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Olga Novikova* – Head of Municipal Budgetary Educational Institution “Middle School #74 of Kalino (Chusovoy)”. E-mail: novikova.no@yandex.ru
- Olga Zaytseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: skijoks@yandex.ru
- Sergey Dumov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: n.y.ermilova@yandex.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: novsergen@yandex.ru

- Svetlana Barbasheva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign and Latin Languages, Samara State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: barbasheva-s@mail.ru
- Svetlana Harchenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University. E-mail: syu_harchenko@volsu.ru
- Svetlana Tsvetkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: svetlanatsvetkova5@gmail.com
- Svetlana Zalautdinova* – Assistant, Department of Theory and History of Pedagogy, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: zalautdinova@yandex.ru
- Tamara Rozhkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign and Latin Languages, Samara State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: rozhkovatarav@yandex.ru
- Tatyana Kondaurova* – PhD (Biology), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Biology and Chemistry Education and Landscape Architecture, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kondtail@vspu.ru
- Tatyana Mazaeva* – Senior Lecturer, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: mtv-mazaika@mail.ru
- Tatyana Vladimirova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: pudaschkina@mail.ru
- Valentina Shcherbina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Victoriya Bogomazova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and Teaching Methods of Foreign Languages, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: bogomazova@rambler.ru
- Viktoriya Zavyalova* – Deputy Director of Learning and Teaching Department, Urals State Medical University. E-mail: v.a.zavyalova@yandex.ru
- Viktoriya Zinchenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Yuliya Ivanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: julivanova@yandex.ru
- Yuliya Kirillova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation and Intercultural Communication, Altai State Pedagogical University. E-mail: julia_kirillova@mail.ru

- Yuliya Lobanova* – PhD (Philosophy), Head of the Department of the Humanities, Moscow Polytechnic University. E-mail: julia-lobanova@mail.ru
- Yuliya Tkacheva* – Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Translation, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: ulia23255@yandex.ru
- Yuriy Sinitsyn* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Technology and Entrepreneurship, Kuban State University. E-mail: izvestia@vspu.ru
- Zarina Faramazyan* – Lecturer, Department of Modern-Greek Philology, Kuban State University. E-mail: faramazjan@mail.ru
- Zhanna Obodova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: obodovazhanna@gmail.com
- Zhao Simin* – Post Graduate Student, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: 251053385@qq.com
- Zinaida Penskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: penskayazinaida@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Первалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)