



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№9 (182)
2023



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№9(182)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2023 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

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.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- НОВИКОВ С.Г. Воспитание «homo soveticus'a» в зеркале
трансдисциплинарной методологии..... 4
- КОЗЫРЕВА О.А., ХВАСТУНОВА Е.П. Методологические
основания методической подготовки будущих педагогов
к реализации инклюзивного образования в условиях обще-
образовательной школы13
- АНДРЕЕВА Ю.В. Феномен «доверия, надежды и завтраш-
ней радости» в философии защитного воспитания
Отто Фридриха Больнова22
- МАЛИКОВ Р.Ш., ГАЛИЕВ Р.М., АХМЕДЗЯНОВА З.Р.
ГАДЕЕВА А.Ф. Развитие народных гуманистических тради-
ций семейного воспитания в творчестве Казанского про-
светителя XVI века Мухаммедьяра27
- КОМАРОВА Ю.А., ЧЖАН ШУМАНЬ Феноменология дис-
курсивных практик: лингводидактические аспекты совре-
менного китайского дискурса33
- ЛОМАКИН Ю.Л., КАЛАЧЕВ А.В. Анализ социальных и
психолого-педагогических аспектов работы с лицами, от-
бывающими наказание в исправительных учреждениях
ФСИН России38

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- НИКОЛАЕВА М.В. Практическая подготовка будущего учи-
теля начальных классов в рамках изучения педагогиче-
ских дисциплин46

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

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия
Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачëв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)
В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Шукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
Е.И. Сахарчук
Л.Н. Савина
М.В. Великанов

СМЫКОВСКАЯ Т.К., ЗУДИНА Е.В. Модель повышения квалификации управленческих кадров в условиях становления цифровой образовательной среды: от разработки к апробации52
СЕДОВА Н.Б., ЖУКОВА М.В. Опыт организации профессионально ориентированной языковой подготовки для студентов-экологов60

КЛИМЕНКО М.В., СЛЕПЦОВА Л.А. Интермедиальность в системе языкового образования в вузе66

БУДАРИНА Ж.С. Письменный перевод в структуре профессиональной подготовки студентов-лингвистов.....72

БУЛЫГИНА Ю.В. Готовность к укреплению социального здоровья обучающихся как качество педагога, способствующее выполнению им важных функций педагогической деятельности79

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

ПУТИЛО О.О., САВИНА Л.Н. Использование нейросетей в процессе преподавания литературы в школе85

ЖУКОВА М.В., СЕДОВА Н.Б. Адаптации методов и подходов в образовании к психологическому портрету современного учащегося.....93

КАБАРГИНА Н.В. Формирование коммуникативной компетенции младшего школьника в рамках онлайн-обучения иностранному языку99

ШАТРОВА С.А., ЗАБРОВСКАЯ О.В. Проектирование билингвальной образовательной среды в процессе изучения иностранного языка дошкольниками 113

МЕЩЕРЯКОВА Е.В. Формирование лексической компетенции учащихся на основе метода проектов (опыт магистрантов ИИЯ ВГСПУ)..... 121

ПОНОМАРЕВА Е.В. Взаимодействие субъектов образовательного процесса (педагогов дошкольного образования, учителей начальных классов, родителей) в рамках формирования физической готовности детей к школе 126

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

БОРИСОВА И.М. Графическая композиция стиха
Н.А. Некрасова 136

*Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.*

Подписано в печать
20.10.2023.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 17
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
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №23/10/1

Выход в свет
13.11.2023.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2023

МЕНЯЕВ Б.В., БОРЛЫКОВА Б.Х. К вопросу изучения поэ-
тического фольклора хошуты Калмыкии 142



ГОЛЬДЕНБЕРГ А.Х., ТРОПКИНА Н.Е. Русский классик гла-
зами венгерского исследователя 152

Сведения об авторах 155

Information about authors 158

Состав редакционной коллегии 161

Состав научно-редакционного совета 162

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

С.Г. НОВИКОВ
Волгоград

ВОСПИТАНИЕ «НОМО SOVETICUS'A» В ЗЕРКАЛЕ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ

Рассматривается «Номo soveticus» как теоретический конструкт (идеал и модель воспитания), разработавшийся под влиянием традиционного педагогического сознания трудящихся, места России в современной мир-системе и марксистского учения. Показано, что при этом идеал не менялся на протяжении советской эпохи, а модель неизменно корректировалась ее авторами в соответствии с решавшимися макросоциальными задачами и доминировавшей среди руководства СССР интерпретацией марксизма.

Ключевые слова: «*nomo soveticus*», этатратизм, идеал, модель воспитания, антикапиталистическая ценностная ориентация.

Введение. В истории отечественного образования трудно найти сюжет, который бы был более мифологизирован, нежели воспитание детей и молодежи в Стране Советов. В самом деле, вплоть до конца 1980-х гг. в легальной научной и публицистической литературе безраздельно господствовала апологетика всего советского, включая теорию и практику «вращения человека». И лишь немногие «отщепенцы», эмигрировавшие из СССР, рисовали иной образ как процесса, так и продукта советского воспитания. Следовательно, в имевшихся в 1920–1980-е гг. описаниях функционирования советского института образования читатель встречался с двумя альтернативными реальностями. В одной – действовал человек, строивший «земной рай», отрицавший несправедливость, готовый прийти на помощь страждущему. В другой – «винтик» бездушной «социальной машины». Лишь немногие мыслители в те годы рисовали иную, не «черно-белую» картину воспитательного процесса в СССР. К их числу принадлежал высланный из страны философ-нонконформист А.А. Зиновьев, который был далек от однозначности в оценке результата усилий государственно-общественной системы воспитания – индивидуального социального субъекта, названного им «гомо советикусом». Ученый писал: «Мое отношение к этому существу двойственное: люблю и одновременно ненавижу, уважаю и одновременно презираю, восторгаюсь и одновременно ужасаюсь» [4, с. 4].

Полярная трактовка советского воспитания сохраняется в отечественном общественном сознании по сей день. Полагаем, что она, во-первых, обусловлена различными политико-идеологическими предпочтениями наших соотечественников и, во-вторых, отношением (позитивным или, наоборот, негативным) к советскому прошлому страны. Характерно, что носители обеих крайних точек зрения, как правило, не расходятся только в одном моменте: оценке советского общества как социалистического и, соответственно, «человека советского» как продукта «социалистического (как вариант – коммунистического) воспитания».

Рискнем утверждать, что социалистическая атрибуция общества и его воспитательных практик в значительной мере унаследована нашими современниками от старших

поколений, которые, в свою очередь, восприняли как истину тезис «бойцов идеологического фронта». В частности, оппонировавшие стороны остаются под воздействием вывода, сделанного в 1930-е гг. И.В. Сталиным, о «победе социализма в СССР». Данное идеологическое клише, по сути, воспроизводится и теми, кто критически относится к советскому опыту воспитания, и теми, кто считает такое отношение как минимум предвзятым. Поскольку обе проблемы – *конститутивные* свойства продукта воспитательных практик в СССР («*homo soveticus*’а») и *природа* советского общества – взаимосвязаны, рассматривать их надо совместно.

Цель исследования. Исходя из этого, представим демифологизированное описание процесса воспитания «человека советского» в контексте развития социокультурной системы, возникшей в России после революции 1917 г.

Методология исследования. Для достижения задуманного используем инструментарий, который конфигурирует вокруг проблемы «воспитание в СССР» концепции и подходы, сложившиеся в различных социально-гуманитарных науках: социокультурный подход к анализу прошлой педагогической реальности (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий и др.); концепции, осмысляющие и концептуализирующие феномен «советскости» (К. Гества, А.А. Зиновьев, А.Ю. Рожков, В.А. Сомов, Й. Хелльбек и др.); концепции природы советской социокультурной структуры (В.В. Радаев, Ю.И. Семенов, А.И. Фурсов, О.И. Шкаратан и др.); мир-системный анализ (Дж. Арриги, Ф. Бродель, И. Валлерстайн, А.Г. Франк и др.). Разрушая тем самым сложившиеся границы между научными дисциплинами, мы приобретаем возможность взглянуть на формирование «*homo soveticus*’а» как на процесс, обусловленный *многообразными* факторами (местом России в мир-экономике XX в., социокультурной спецификой нашей страны, доктриной пришедшей к власти в 1917 г. политической партии).

Результаты исследования. Лидеры Великой Российской революции 1917–1920 гг., проектировавшие новую социокультурную структуру и определявшие ее стратегию развития, не могли не исходить из того, что Россия принадлежала к полупериферии капиталистической мир-системы. Т. е. в процессе стратегирования (в том числе определения целей и задач института образования) они не могли не принимать в расчет того, что страна в начале XX в., с одной стороны, имела значительный военный и промышленный потенциал, позволявший осуществлять экспансию на Востоке. А с другой – зависела от западного капитала и технологий, уступая ключевым державам Запада по ведущим экономическим показателям. Так, превосходя в 1913 г. по численности населения в три раза Германию и почти в два раза Соединенные Штаты Америки, Россия по душевому объему производства отставала от первой на 60%, а от вторых – на 90% [3, с. 14]. Промышленность накануне Первой мировой войны давала в России только 20% национального дохода страны (чуть больше, чем в Болгарии и Румынии), в то время как в Германии – 44,7%, [28, с. 515, 518]. Вследствие этого авторы «Красного глобального проекта» (преобразование *мира* на началах социальной справедливости [15, с. 93]) были ориентированы геоэкономическими реалиями на разработку стратегии *догоняющего, форсированного* развития России, обеспечивающего ей роль флагмана социоисторического прогресса. И потому проектируемый ими субъект *данного* варианта поступательного движения общества не мог не обладать такими качествами, как: а) открытость технологическим *инновациям*; б) владение знаниями, умениями и навыками *индустриальной* эпохи; в) готовность к *напряжению* трудовых усилий.

На проектировщиков субъекта транзисии (от аграрно-индустриального общества к индустриальному, от полупериферийного социума к ведущему социуму мир-системы) влияло также мировидение референтной группы большевизма – социальных низов. В среде последних господствовали *социоцентристские* нравственный идеал и система

ценностей, структурируемые интересами социальной целостности. Они воспроизводились посредством воспитания молодых поколений как землепашцами-общинниками, так и обитателями рабочих казарм (вчерашними членами общины). Этому социоцентристскому нравственному эталону «низовой России» (самоотречение от личных интересов во имя интересов «мира-общины») была по духу близка идея «человек для великой цели» («догнать и перегнать» Запад; в максимально короткие сроки ликвидировать отставание от стран ядра мир-системы). Готовность проектируемого большевиком субъекта «потерпеть» и «поднапрячься» во имя конечной победы Правды соответствовала традиционному ментальному конструкту «должное/сущее». Согласно последнему «должное» – это «предвечная <...> природа бытия, которая присутствовала в сакральном прошлом и возобладает в эсхатологическом будущем». Что касается сущего, то оно понималось как «ухудшенная, сниженная грехами и несовершенствами, замутненная привходящими воздействиями версия должного» [27, с. 91]. Подобная модель понимания социальных процессов как нельзя больше отвечала потребности авторов «Красного проекта» в субъекте, который мог бы обеспечить *ускоренные* преобразования, приближающие мир должного.

Вместе с тем индустриальное *развитие* было невозможно без проявления *личной* инициативы, *новаторского поиска* представителей общества, находившихся на разных его уровнях и выполнявших разные социальные роли (руководителя и исполнителя, «красного директора» и «рабочего от станка»). Получается, что геостратегические и социокультурные факторы предрасполагали проектировщиков субъекта развития советского общества, с одной стороны, к формулированию таких его качеств, как «самоотверженность», «самоотречение», а с другой – к включению в список характеристик названного субъекта «новаторства» и «инициативности». Первые качества принадлежали к числу свойств, одобряемых традиционной («почвенной») русской культурой, а вторые – к группе качеств, санкционируемых модернистской культурой, зародившейся на Западе в процессе генезиса капиталистической мир-системы.

Названные выше качества проектируемого субъекта отвечали интересам функционирования создававшейся большевиками социокультурной конструкции. Последняя, на наш взгляд, не имела тех свойств, которые, с точки зрения теоретиков социализма, присущи социалистическому обществу. В СССР господствовала не общественная, а государственная собственность, реальные властные полномочия оказались в руках не трудящихся, а партийно-государственного аппарата, производительные силы имели более низкий уровень развития, чем при капитализме и т. д. [16]. О.И. Шкаратан, А.В. Шубин предлагают именовать сложившийся общественный строй этакратизмом; Ю.И. Семенов – политаризмом; А.Н. Тарасов – суперэтатизмом, а А.И. Фурсов – кратократией [19; 20; 22; 24; 25]. Исследователи указывают на то, что перед нами не некий «вариант социализма» («казарменный», «бюрократический», «деформированный» и пр.), но качественно иной тип социокультурной структуры, сущностной чертой которой выступает примат государства в социальной жизни. Для *такого* социума нужен был индивидуальный субъект, выносящий на вершину ценностной пирамиды *надперсональные* интересы, готовый следовать указаниям лиц, олицетворяющих собой *государство*, готовый «в борении и крови» творить «великие свершения» [27, с. 111]. Однако данный социум нуждался не в слепых исполнителях воли властей предержавших, но в «рядовых стальных батальонах пролетариата», проявляющих «разумную инициативу» при выполнении директив «партии и правительства».

Было бы ошибкой утверждать, что проектировщики субъекта трансформации отечественного общества оказались под воздействием исключительно объективных факторов (исторически сложившихся базовых ценностей, «кристаллизовавшихся» на

обыденном уровне педагогического сознания, а также места России в мир-системе). Будучи последователями К. Маркса, они не могли не сверять свои размышления с *марксистским* учением, с его представлениями о нравственно оправданном Будущем – обществе, в котором свободное развитие каждого становится условием свободного развития всех [10, т. 3, с. 447]. И потому, конструируя мировидение субъекта догоняющего развития России-СССР, большевики противопоставили в нем грядущему Миру социальной справедливости существующий Мир отчуждения (прежде всего в его капиталистической форме). Иными словами, по их планам советский человек должен полагать неприемлемым социум, в котором «даже то, что дотоле передавалось, но никогда не обменивалось, дарилось, но никогда не продавалось, приобреталось, но никогда не покупалось, – добродетель, любовь, убеждение, знание, совесть и т. д. <...> стало предметом торговли» [10, т. 4, с. 73]. «Советский человек», с точки зрения теоретиков большевизма, не мог не разделять следующей моралистической позиции: «...нельзя не возненавидеть этот класс (буржуазии. – С.Н.), который кичится своей гуманностью и самоотверженностью, между тем как его единственное стремление – любой ценой набить свой кошелек» [10, т. 2, с. 395]. Проще говоря, для проектируемой личности конститутивной чертой должна была стать *антикапиталистическая* ценностная ориентация [13]. Для личности, освобожденной «от ига буржуазии», рассуждали вслед за К. Марксом лидеры большевизма, «высшим из известных нам наслаждений» делается «*добровольная* производительная деятельность (курсив наш. – С.Н.)» [10, т. 2, с. 351].

Итак, в типе личности, проектировавшемся теоретиками большевизма и реализовавшемся советской образовательной системой в 1920–1980-е гг., мы обнаруживаем влияние марксистского учения при формулировании *экзистенциальных* ценностей. К последним относятся фундаментальные мотивы жизнедеятельности, задающие *смысл* жизни, без которых человек «*не может существовать в качестве человека*, ибо они детерминируют (определяют) постановку целей в его жизни, а в итоге – и смысл этой жизни, то есть осознание того, для чего человек проживает свою жизнь» [5, с. 80]. Среди этих ценностей: «социальная справедливость», «свобода», «равенство», «солидарность трудящихся».

Проектировавшийся теоретический конструкт (субъект социокультурного развития России/СССР) не именовался большевиками «*homo soveticus*’ом». Данный термин возник с легкой руки уже упомянутого А.А. Зиновьева и первоначально имел у одних авторов ироничную, а у других – уничижительную коннотации. Однако в современной *научной* литературе его все чаще используют в нейтральном, объективистском ключе для маркировки *массового* типа личности, сложившегося в СССР [1; 6; 21; 23 и др.]. Считаю корректным применение упомянутого термина при характеристике результата воспитания подрастающих поколений, поскольку разрабатывавшийся проект индивидуального субъекта проистекал из запросов становящейся *советской* социокультурной структуры и подлежал воплощению в жизнь в первую очередь на *территории СССР*.

«*Homo soveticus*» как теоретический конструкт, с нашей точки зрения, генерировался на двух уровнях – идеала и модели. Идеал фиксировал *конститутивные* качества той личности, которую хотели получить в результате воспитательных усилий (*антикапиталистическая* ценностная ориентация; синтез социо- и антропоцентристских ценностей). А что касается *модели* «*homo soveticus*’а», то она являла собой перевод идеала в плоскость практических дел. И потому можно говорить о существовании в 1920–1980-е гг. инвариантных моделей «советского человека», корректировавшихся в соответствии с колебаниями «генеральной линии партии», «требованиями момента». Анализ метаморфоз моделей «*homo soveticus*’а» – дело отдельного исследования. Отметим лишь, что независимо от производимых «концептуальных правок» на «материализа-

цию» каждой инвариантной модели была нацелена *вся* воспитательная система СССР. Ее структурные элементы сложились уже в первое пятилетие существования большевистского режима. Среди них: а) государственные структуры (формального образования всех уровней, а также «культпросветучреждения»); б) общественно-политические организации (коммунистическая партия, комсомол, пионерия, группы октябрят, профсоюзы); в) средства массовой информации.

На протяжении почти всех лет существования Советской власти перечисленные подсистемы воспитывали «советского человека», ориентируясь на *персонифицированный* идеал – В.И. Ленина. Вождь большевизма и основатель Советского государства предьявлялся воспитанникам как личность, руководствовавшаяся в реальной жизни *дуалистической* системой ценностей (синтез социоцентризма и антропоцентризма, почвенности и западничества) [11, с. 5]. С 1929 г. и до середины 1950-х гг. субъектам воспитания в качестве персонифицированного идеала предлагался также образ И.В. Сталина. Не будет преувеличением утверждать, что воспитание «*homo soveticus*’а» в 1924–1991 гг. основывалось вообще на ленинском, а в 1929–1953 гг. – на ленинско-сталинском *мифе* [15]. Последним термином мы маркируем конструкт, репрезентирующий значения и смыслы, принимаемые сознанием «на веру» [18, с. 82], свод «примеров нравственного поведения» [9, с. 281], те «прописи», по которым дети и молодежь осваивают моральные нормы [15, с. 154]. Заметим, вслед за Р. Бартом, что миф «имеет *ценностную* природу, он не подчиняется критерию истины, поэтому ничто не мешает ему бесконечно действовать по принципу алиби...» [2, с. 282].

Вокруг *образа*, персонифицирующего эталонные, нравственно оправданные качества «*homo soveticus*’а», на протяжении 1930–1980-х гг. складывался «советский пантеон», включавший «пламенных революционеров» (Ф.Э. Дзержинский, С.М. Киров, Я.М. Свердлов и др.), героев революции и гражданской войны (С.Г. Лазо, В.И. Чапаев, Н.А. Щорс и др.), пионеров-героев (М. Казей, В. Котик, П. Морозов и др.), героев Великой Отечественной войны (З. Космодемьянская, А. Маресьев, А. Матросов и др.), передовых рабочих и колхозников/«ударников» (П.Н. Ангелина, А.Х. Бусыгин, А.Г. Стаханов и др.), представителей героических профессий летчиков и космонавтов (Ю.А. Гагарин, М.М. Громов, В.П. Чкалов и др.). Лица, входившие в этот пантеон, придавали *человеческое измерение* миру должного, а их дела интерпретировались «в соответствии с представлениями элиты о ценном и необходимом, отвечающем интересам <...> идеологических институтов, государства как социальной оболочки идеологии и общества как базы этих сущностей» [27, с. 117].

Характерно, что все образы героев Страны Советов (модельные личности), предьявлявшиеся субъектам воспитания, соответствовали *традиционному* нравственному идеалу «примата целого над частью (социума над личностью – *С.Н.*)», что проявлялось через «подавление субъектом своих автономных импульсов, через жертву и *добровольный отказ от себя самого* (курсив наш. – *С.Н.*)» [27, с. 117]. Можно предположить следующее: проектировщики «*homo soveticus*’а» не «придумывали» его качества, но улавливали «исходные характеристики традиционного сознания» и создавали мифы, которые с одной стороны вписывались в традиционную ментальность а, с другой, – отвечали целями интересам проектируемого Будущего [27, с. 120].

Реализация идеала и модели «советского человека» осуществлялась в соответствии с марксистским тезисом о том, что индивид меняется только в процессе и посредством *праксиса*, предметной преобразующей деятельности. И потому важнейшим средством его выращивания было вовлечение подрастающих поколений в «строительство социализма» (до 1959 г.), «строительство коммунизма» (после 1961 г.) и «совершенствование развитого социализма» (1967 – середина 1980-х гг.). Названные выше «хронологические засечки» определены нами в соответствии с изменениями в официальном стра-

тегическом курсе партии-государства (1959 г. – вывод о «полной и окончательной победе социализма»; 1961 г. – принятие программы КПСС, объявлявшей в качестве цели построение коммунизма в СССР; 1967 г. – заявление Л.И. Брежнева о построении в стране «развитого социалистического общества»). Все перечисленные идеологемы должны были придавать *смысл* практической деятельности индивида, предлагать ему социальные горизонты, *привлекательный* образ будущего.

По сути, вся территория СССР представляла собой *единое* воспитательное пространство, бывшее предметом деятельности акторов воспитания, объединенных общей стратегической целью – выращивание субъекта, готового осуществлять *наднациональный* «Красный глобальный проект» (чьим форпостом выступал Советский Союз). Объектами названного пространства были дошкольные образовательные учреждения, школы и вузы, дома культуры и дома пионеров, спортивные секции. Пространство воспитания «*homo soveticus*’а» создавалось также благодаря усилиям работников искусства (литераторов, живописцев, актеров театра и кино, создателей телевизионных программ). В этой связи трудно переоценить роль художественной литературы и советского кинематографа в предложении детям и молодежи жизненной стратегии и ценностей, «работавших» на реализацию социального мегапроекта. Так, повести А. Гайдара «Сказка о Военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» (1933), «Судьба барабанщика» (1938), «Тимур и его команда» (1940), Л. Кассиля и М. Поляновского «Улица младшего сына» (1949), поэма А. Барто «На заставе» (1936) убеждали своих читателей, что гражданин Страны Советов должен проявлять солидарность с бедствующими людьми, крепить мощь Советского Союза как оплота мирового пролетариата, готовиться к защите Родины, самоотверженно бороться с ее врагами (внешними/буржуинами и внутренними/их пособниками). Соответственно, кинофильм «Цирк» (1936) учил субъектов воспитания, что советский человек не может не быть интернационалистом и патриотом, а кинофильм «Вратарь» (1936) призывал быть готовым к бою с коварным врагом. Антикапиталистическая ценностная ориентация была широко и ярко представлена в советском *детском* кино: не только в картинах революционно-приключенческого характера (например, трилогия «Кортик», «Бронзовая птица», «Последнее лето детства»), но и даже в фильмах-сказках (например, «Старик Хоттабыч», «Королевство кривых зеркал»). Наконец, лучшие качества советского человека репрезентировались в фильмах про Великую Отечественную войну: «Сын полка» (1946 и 1981), «Молодая гвардия» (1948), «Отряд Трубочева сражается» (1957), «Это было в разведке» (1968) и др.

В реализации проекта воспитания «*homo soveticus*’а» можно выделить ряд этапов, совпадающих с основными периодами в истории Советской России/СССР. Исходной точкой можно считать 1921 г., когда, вытеснив белые армии с территории страны, большевики смогли приступить к осуществлению положительной части своей программы (строительству «нового общества»). Среди этих этапов: 1) 1921–1929 гг. (период «восстановления народного хозяйства» и «умеренной» нэповской политики); 2) 1929–1941 гг. (период форсированной модернизации СССР); 3) 1941–1945 гг. (период Великой Отечественной войны); 4) 1945–1953 гг. (период «послевоенного сталинизма»); 5) 1953–1991 гг. (период позднеиндустриальной модернизации). И хотя каждый из перечисленных периодов приносил в воспитание подрастающих поколений свои нюансы, связанные с особенностями решавшихся социально-экономических и политических задач, мы можем зафиксировать те крайние точки, между которыми «качался маятник» теоретических поисков и воспитательных практик. Одной точкой была позиция, обоснованная, в частности, А.В. Луначарским. А другой – позиция, победившая на рубеже 20–30-х гг. XX в. в среде большевистских теоретиков воспитания (разделявшаяся И.В. Сталиным).

Первая позиция была изложена А.В. Луначарским следующим образом: цель марксистов – «освободить индивидуальность, дать простор человеческому творчеству, привести к величайшему разнообразию жизни». Соответственно, разъяснял нарком просвещения своим оппонентам, «центр жизни мы видим в *самом человеке, в его свободе, в его счастье* (курсив наш – С.Н.)» [7, с. 482, 481]. Таким образом, он дезавуировал толкование марксизма как апологии «безличностного коллективизма». Можно утверждать, что «*homo soveticus*» Луначарского – это личность, чья ценностная система носит *дуалистический* характер (ориентирующий на взаимоучет личных и общественных интересов). Этот вариант модели «*homo soveticus*» предполагал, что именно «на здоровом теле звучной, тонкой, внимательной и отзывчивой индивидуальности» будет строиться «величественное здание» социализма [8, с. 46–47].

Другая позиция, воспроизводившаяся в том или ином виде в воспитании советского человека, состояла в признании необходимости формирования у ребенка понимания обязательности подчинения «своего “я” общей воле» [17, с. 315]. Конечно, между этими крайними версиями модели «*homo soveticus*» были и промежуточные. Так, Н.К. Крупская считала, что надо стремиться воспитать личность, которая «свои личные интересы всегда отодвигает на задний план, подчиняет их общим интересам» [17, с. 251]. Уточняя тезис, вдова Ленина добавляла: «Это, конечно, *не значит*, что мы должны отказаться от личной жизни. <...> Надо уметь сливать свою жизнь с общественной жизнью. Это не аскетизм. Напротив, благодаря такому слиянию... *личная жизнь обогащается* (курсив наш. – С.Н.)» [17, с. 255].

Соотношение между социо- и антропоцентристскими элементам системы ценностей «*homo soveticus*» не было одинаковым в разные периоды истории советского общества. Так, в условиях «развернутого наступления социализма по всему фронту» (ускоренных преобразований конца 20–30-х гг. XX в.) воспитатели ориентировались на версию модели, в которой на первый план выходили социоцентристские мотивы жизнедеятельности. А в условиях развертывания позднеиндустриальной модернизации (1960–1980-е гг.) – на ту ее версию, в которой антропоцентризм «реабилитировался», увеличивая свой вес в дуалистической системе ценностей. Заметим, что даже упор некоторых педагогов-практиков на воспитание социоцентристского мировидения у детей и молодежи не обязательно означал ориентацию на этатизм (абсолютизацию государства) и следование интересам укрепления сформировавшейся в СССР этакратической системы (объявленной «социализмом»). Например, коммунарное движение, родившееся в 1956 г. по инициативе И.П. Иванова, являло собой игровую модель «бессребренического коммунизма, альтруистического общества будущего» [26, с. 19]. С нашей точки зрения, заявление юных коммунаров, что они «живут без “я”» (содержавшееся в их речовке), не означало апологии «безличностного коллективизма». В нем заключалось стремление уйти от выхолащивания коммунистической идеи в хрущевское и брежневское время, от нараставшего «вещизма» в идеологии и социальной практике. Это проявлялось, в частности, в разработанной коммунарами педагогической технологии «коллективного творческого дела». Последняя состояла в участии *каждого* коммунара в «мозговом штурме», социальном творчестве, предполагавшем получение реального и не всегда предсказуемого результата.

Заключение. Резюмируем изложенное. Первое. Термином «*homo soveticus*» в современной научной литературе маркируют и идеал, и модель, и результат воспитания в СССР. Второе. Если идеал не менялся на протяжении семи десятилетий, то модель корректировалась теоретиками и практиками воспитания в соответствии с решавшимися макросоциальными задачами и доминировавшей среди руководства партии-государства интерпретацией марксова наследия. Третье. «*Homo soveticus*» как массовый социальный тип, возвращенный формальным и неформальным воспитанием, оказал-

ся достаточно успешным субъектом поступательного движения страны. Четвертое. Отказ воспитателей от идеала и модели «homo soveticus'a» произошел вследствие исчерпания потенциала развития социокультурной структуры, именуемой «реальным социализмом».

Список литературы

1. Алымов С.С. О личностях и элементах: позднесоветская социальная философия от марксистского гуманизма к идее homo soveticus // Антропологический форум. 2020. № 47. С. 11–52.
2. Барт Р. Мифологии. М., 2008.
3. Грегори П. Экономическая история России: что мы о ней знаем и чего не знаем. Оценка экономиста // Экономическая история: Ежегодник. 2001. Т. 2000. С. 7–97.
4. Зиновьев А.А. Гомо советикус; Пара беллум. М., 1991.
5. Кондрашов П.Н. Феномен целостности человека и его бытия-в-мире: экзистенциально-антропологическая интерпретация в контексте философии Карла Маркса: дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 2019.
6. Кораблева Т.Ф. Номо soveticus как проект и реальность // Народное образование. 2019. № 4. С. 82–95.
7. Луначарский А.В. Собрание сочинений: в 8 т. М., 1967. Т. 7.
8. Луначарский А.В. Чему служит театр. М., 1925.
9. Малиновский Б. Магия, наука и религия. М., 1998.
10. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 т. М., 1955–1981.
11. Новиков С.Г. «...Живее всех живых»: образ Ленина в советском воспитании 1920-х годов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 1(144). С. 4–10.
12. Новиков С.Г. «Новый человек» как историко-педагогический феномен // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 2(145). С. 92–96.
13. Новиков С.Г. Воспитание в стране «системного антикапитализма» (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 3(76). С. 106–119.
14. Новиков С.Г. Воспитание советской идентичности у школьников (1921–1941 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1(82). С. 153–167.
15. Новиков С.Г. Генезис «ленинского мифа» в отечественном воспитании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 1(65). С. 151–164.
16. Новиков С.Г. Природа отечественного проекта воспитания периода форсированной модернизации общества // Философия образования. 2017. № 2(71). С. 15–24.
17. Партийная этика: Документы и материалы дискуссии 20-х годов / Под ред. А.А. Гусейнова и др. М., 1989.
18. Савелова Е.В. Миф и социальная реальность: социально-коммуникативная парадигма интерпретации // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 321. С. 81–83.
19. Семенов Ю.И. Политарный («азиатский») способ производства: сущность и место в истории человечества и России: Философско-исторические очерки. М., 2014.
20. Тарасов А.Н. Суперэтатизм и социализм // Свободная мысль. 1996. № 12. С. 86–91.
21. Трунев С.И., Палькова В.С. Номо soveticus и homo consumens: подвиги производства и потребления (философский анализ) // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 33(171). С. 35–40.
22. Фурсов А.И. Кратократия, или социальная природа обществ советского типа // Социум. 1991. № 8–12; 1993. № 1–8.
23. Человек советский: за и против = Homo soveticus: pro et contra: монография / В.М. Амиров, А.В. Антошин, В.И. Бортников и др.; под общ. ред. Ю.В. Матвеевой, Ю.А. Русиной. Екатеринбург, 2021.
24. Шкаратан О.И. Этакратизм и российская социетальная система // Общественные науки и современность. 2004. № 4. С. 49–62.
25. Шубин А.В. Гармония истории: (Введ. в теорию ист. аналогий). М., 1992.

26. Шубин А.В. Педагогика и коммунизм // Социальная педагогика. 2017. № 1–2. С. 18–24.
27. Яковенко И.Г. Познание России: цивилизационный анализ. М., 2017.
28. Milward A.S., Saul S.B. The Development of the Economies of Continental Europe, 1850–1914. Cambridge, 1977.

* * *

1. Alymov S.S. O lichnostyah i elementalah: pozdnesovetskaya social'naya filosofiya ot marksistskogo gumanizma k idee homo sovieticus // Antropologicheskij forum. 2020. № 47. S. 11–52.
2. Bart R. Mifologii. M., 2008.
3. Gregori P. Ekonomicheskaya istoriya Rossii: chto my o nej znaem i chego ne znaem. Ocenka ekonomista // Ekonomicheskaya istoriya: Ezhegodnik. 2001. T. 2000. S. 7–97.
4. Zinov'ev A.A. Gomo sovetikus; Para bellum. M., 1991.
5. Kondrashov P.N. Fenomen celostnosti cheloveka i ego bytiya-v-mire: ekzistencial'no-antropologicheskaya interpretaciya v kontekste filosofii Karla Marksa: dis. ... d-ra filos. nauk. Ekaterinburg, 2019.
6. Korableva T.F. Homo sovetikus kak proekt i real'nost' // Narodnoe obrazovanie. 2019. № 4. S. 82–95.
7. Lunacharskij A.V. Sobranie sochinenij: v 8 t. M., 1967. T. 7.
8. Lunacharskij A.V. Chemu sluzhit teatr. M., 1925.
9. Malinovskij B. Magiya, nauka i religiya. M., 1998.
10. Marks K., Engel's F. Sochineniya: v 50 t. M., 1955–1981.
11. Novikov S.G. «...Zhivee vseh zhivyh»: obraz Lenina v sovetskom vospitanii 1920-h godov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 1(144). S. 4–10.
12. Novikov S.G. «Novyj chelovek» kak istoriko-pedagogicheskij fenomen // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. № 2(145). S. 92–96.
13. Novikov S.G. Vospitanie v strane «sistemnogo antikapitalizma» (1921–1941 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1. № 3(76). S. 106–119.
14. Novikov S.G. Vospitanie sovetskoj identichnosti u shkol'nikov (1921–1941 gg.) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T. 1. № 1(82). S. 153–167.
15. Novikov S.G. Genezis «leninskogo mifa» v otechestvennom vospitanii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 1. № 1(65). S. 151–164.
16. Novikov S.G. Priroda otechestvennogo proekta vospitaniya perioda forsirovannoj modernizacii obshchestva // Filosofiya obrazovaniya. 2017. № 2(71). S. 15–24.
17. Partijnaya etika: Dokumenty i materialy diskussii 20-h godov / Pod red. A.A. Gusejnova i dr. M., 1989.
18. Savelova E.V. Mif i social'naya real'nost': social'no-kommunikativnaya paradigma interpretacii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 321. S. 81–83.
19. Semyonov Yu.I. Politarnyj («aziatskij») sposob proizvodstva: sushchnost' i mesto v istorii chelovechestva i Rossii: Filosofsko-istoricheskie ocherki. M., 2014.
20. Tarasov A.N. Superetatizm i socializm // Svobodnaya mysl'. 1996. № 12. S. 86–91.
21. Trunyov S.I., Pal'kova V.S. Homo soveticus i homo consumens: podvigi proizvodstva i potrebleniya (filosofskij analiz) // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 33(171). S. 35–40.
22. Fursov A.I. Kratokratiya, ili social'naya priroda obshchestv sovetskogo tipa // Socium. 1991. № 8–12; 1993. № 1–8.
23. Chelovek sovetskij: za i protiv = Homo soveticus: pro et contra: monografiya / V.M. Amirov, A.V. Antoshin, V.I. Bortnikov i dr.; pod obshch. red. Yu.V. Matveevoj, Yu.A. Rusinoj. Ekaterinburg, 2021.
24. Shkaratan O.I. Etakratizm i rossijskaya societal'naya sistema // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 2004. № 4. S. 49–62.
25. Shubin A.V. Garmoniya istorii: (Vved. v teoriyu ist. analogij). M., 1992.
26. Shubin A.V. Pedagogika i kommunalizm // Social'naya pedagogika. 2017. № 1–2. S. 18–24.
27. Yakovenko I.G. Poznanie Rossii: civilizaciiyj analiz. M., 2017.

The education of “homo soveticus’a” in the mirror of the transdisciplinary methodology

“Homo soveticus” is considered as the theoretical construct (the ideal and model of education), that is developed under the traditional pedagogical consciousness of the workers, of the place of Russia in the modern world-system and the Marxist study. There is shown that the ideal wasn’t changed during the Soviet era, and the model was constantly corrected by its authors according to the solved macro-social tasks and the dominating interpretation of the Marxism among the administration of the USSR.

Key words: “homo soveticus”, etacratism, ideal, educational model, anticapitalistic value orientation.

(Статья поступила в редакцию 16.08.2023)

О.А. КОЗЫРЕВА
Е.П. ХВАСТУНОВА
Волгоград

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ***

Представленный анализ методологических подходов – системно-целостного, деятельностного, компетентностного, культурологического – к проблеме проектирования и реализации методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников позволяет использовать различные научные парадигмы. Отбор методологических оснований дает возможность осуществить исследовательские действия по проектированию и апробации методической подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников.

Ключевые слова: методологические основания, методическая подготовка, будущие педагоги, инклюзивное образование.

Стратегическое решение проблемы готовности современного педагога к инклюзии лежит в плоскости методической подготовки будущих педагогов в процессе обучения в университете. Накопленный системой образования огромный опыт качественного осуществления инклюзии детей различных нозологических групп и возрастов закономерно и неизбежно привел к необходимости уточнения ее методологических оснований [14].

* Исследование выполнено по проекту «Разработка модели методической подготовки педагога к инклюзивному образованию школьников», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 15.02.2023 г. 073-03-2023-024/2 к соглашению от 27.01.2023 г. № 073-03-2023-024).

Методическая подготовка является сложнейшей, одновременно и стабильной, и динамичной системой, характеризуемой многообразием компонентов и их связей. Она успешно функционирует в режиме длительного глобального реформирования высшей школы и подвергается воздействию как внешних, так и собственных внутренних изменений, воздействий и нововведений. При этом нововведения (или инновации) являются обязательными для развития системы любого вида и уровня сложности. Они запускают механизмы рассогласованности в успешно функционирующие подструктуры системы и ее связи [12; 17]. Основные положения методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников обозначаются исследователями с позиции междисциплинарного подхода [10, с. 110].

Разработка процесса методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников с позиции методологии позволяет осуществить научное обоснование процесса моделирования методической подготовки, анализ и научную оценку эффективности моделируемого процесса. В качестве методологических оснований методической подготовки будущих педагогов к реализации инклюзии нами определены системно-целостный, деятельностный, компетентностный и культурологический подходы.

Системно-целостный подход. Изучением и разработкой методологии системно-целостного подхода занимались Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина и др. Основными научными положениями данного подхода являются параметры целостного педагогического процесса: внутреннее единство составляющих его компонентов и их гармоничное взаимодействие; цель педагогического процесса, которая проявляется как многоуровневый феномен. На основании данных положений происходит проектирование и реализация процесса методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников как целостной системы.

Системно-целостный подход является, несомненно, важным при формировании универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе. В связи с обозначенными позициями для определения сущности методической подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования школьников представляется целесообразным использовать системно-целостный подход, который позволяет выделить ряд системных свойств методической подготовки [2, с. 19].

Одним из системных свойств процесса методической подготовки будущих педагогов выступает наличие собственных закономерностей и целей существования. Методическая подготовка будущих педагогов к реализации инклюзивного образования школьников имеет собственную цель – формирование их готовности к профессиональной деятельности в новых, качественно изменившихся условиях. Закономерности такой методической подготовки будущих педагогов отражаются в трансформации способов достижения образовательных целей. Ими являются:

- эмерджентность системы как следствие появления отличительных свойств, которыми элементы системы по отдельности не обладают. Например, обязательными структурными элементами системы являются следующие субъекты: будущие педагоги, профессорско-преподавательский состав, обучающиеся с особыми образовательными потребностями;
- подвижность системы как проявление внутренних процессов, которыми обусловлен переход из одного состояния в другое. Хорошо прослеживается неравномерность и нелинейность процесса методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников: освоение курса учебных дисциплин, профессиональные пробы, проектирование инклюзивного урока, разработка коррекционного курса для адаптированных основных общеобразовательных программ, прохождение инклюзивной практики;

- стабильность системы как возможность удерживать конкретные необходимые и достаточные характеристики в рамках внешних воздействий. Необходимо специально отметить, что опережающая методическая подготовка будущих педагогов к инклюзии школьников встречает противодействие со стороны более традиционных подходов к профессиональной подготовке, которые в силу свойства традиций обладают повышенной устойчивостью;

- изменчивость системы как возможность менять характеристики с целью становления, сохранения, развития, саморазвития или приобретения новых качеств, т. е. обновления. В процессе своего развития идея методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников видоизменялась, следуя за общими тенденциями развития современного высшего образования;

- самоорганизация системы как возможность видоизменяться структурно в неразрывной связи с образовательной средой вуза под воздействием проходящих в ней изменений. Одним из новшеств стало появление технопарка как высокотехнологичной образовательной площадки для освоения инклюзивных и ассистивных технологий будущими педагогами в интерактивном формате [8; 11].

Иными словами, системно-целостный подход позволяет наиболее адекватно изучить сущность методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников как сложного процесса. Понимание методической подготовки как системы, применение системно-целостного подхода к анализу ее развития позволяет выделить ряд системных свойств методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников: целостность, эмерджентность, подвижность, устойчивость и адаптивность. Системный подход дает возможность исследовать процесс методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников не только с позиции системности, но и с учетом ее целостности, структурности, иерархичности и во многообразии связей с образовательной средой [15]. С научных позиций системного анализа внедрение новой модели опережающей методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников как инновации осуществляется в действующую образовательную среду педагогического университета, в которой ей предстоит функционировать.

Целостность как неотъемлемая характеристика любого исследуемого явления или процесса отражает степень его внутреннего единства, относительную самостоятельность, самобытность, идентичность, которые проявляются в самостоятельности, структурной устойчивости, специфичности и качественных отличиях от других. Целостность, наряду с динамикой становления любой системы, в современной науке является ведущим признаком.

Системно-целостный подход – это основа для проектирования и реализации опережающей методической подготовки будущих педагогов к инклюзии. Он позволяет обозначить этот процесс как целостную, развивающуюся и саморазвивающуюся систему, содержащую и обеспечивающую целый спектр внутренних и внешних взаимосвязей, обуславливающих ее целенаправленное функционирование.

Деятельностный подход в образовании широко представлен в исследованиях и научных трудах Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, А.В. Хуторского, Д.Б. Эльконина и др.

В системе профессионального образования в рамках деятельностного подхода обращение к опыту профессиональной деятельности будущего специалиста приобретает новый смысл. Именно деятельностный подход задает ориентир профессионального трека будущего педагога в процессе обучения в вузе. Опыт деятельности является условием профессионального становления и развития будущих педагогов, выступает как готовность к освоению и последующей демонстрации на практике инклюзивных компетенций [9, с. 24].

Трансформация видов деятельности в процессе профессиональной подготовки подробно исследована А.А. Вербицким [5]. Автор разработал деятельностную модель подготовки специалиста, которая имеет принципиальное значение для нашего исследования. Первоначально будущие педагоги овладевают учебно-профессиональной деятельностью, на базе которой осуществляются профессиональные действия, усваиваются теоретические аспекты обучения школьников различных нозологий. Далее осваивается опыт квазипрофессиональной деятельности путем реализации модели опережающей методической подготовки. В процессе учебно-профессиональной деятельности студенты овладевают реальным опытом будущей деятельности в инклюзивном формате.

Деятельностный подход выступает одним из лидирующих методологических оснований современного высшего педагогического образования. Опора на него позволяет строить интенсивный учебный процесс так, чтобы деятельность субъектов имела тенденцию к усложнению, содержала новые, важные для профессионального становления и развития элементы. Он создает условия для выработки у будущих педагогов активной жизненной и профессиональной позиции как при освоении академических знаний, так и при формировании готовности к успешной деятельности в условиях инклюзии.

Деятельностный подход открывает перед студентом большой спектр возможностей и создает установку на свободный, но вместе с тем ответственный выбор какой-либо возможности. «Для овладения достижениями человеческой культуры, – писал А.Н. Леонтьев, – каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями» [13, с. 4].

Деятельностный подход выступает в качестве базисного методологического конструкта методической подготовки будущих педагогов к инклюзии. Значимость применения деятельностного подхода заключается в том, что основным результатом методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников может быть представлен в их готовности к результативной и продуктивной профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном формате.

Деятельностный подход к обучению – это всегда личное участие обучающегося в процессе, где компоненты деятельности управляются и контролируются им самим. Таким образом, он способствует реализации такой образовательной среды педагогического университета, которая формирует конкурентоспособных специалистов.

Как известно, профессиональная деятельность педагога в инклюзивном формате не может оставаться в традиционных рамках и реализуется средствами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной и других видов деятельности со следующими целями: максимально полно реализовать особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; обеспечить их социальную адаптацию и интеграцию.

Компетентностный подход. Методология компетентностного подхода является неотъемлемой частью современной научной стратегии анализа проблем образования всех уровней. На уровне высшей школы он демонстрирует итоги подготовки будущих педагогов с позиции универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, обеспечивающих успешное функционирование педагога как профессионала, способного решать профессиональные задачи по видам деятельности. Компетентностный подход рассматривается учеными в качестве основы осуществляемой реформы образования и его качества [1; 3; 7].

Заслуживает внимания научная позиция И.А. Зимней. Автор выделяет и формулирует причины возникновения компетентностного подхода как ведущей методологии:

- 1) глобальная экономическая интеграция;

- 2) мощное реформирование системы высшего образования стран Европы, провозглашенное Болонским процессом;
- 3) осуществившаяся череда образовательных парадигм;
- 4) способность и готовность компетентностного подхода понятийно обозначить варианты образовательных результатов;
- 5) законодательное закрепление компетентностного подхода в образовании разного уровня [9].

В процессе формирования готовности будущих педагогов к работе в инклюзивном формате компетентностный подход максимально методологически эффективен. Профессиональная готовность, рассматриваемая в качестве образовательного эффекта процесса подготовки будущих педагогов в вузе, имеет содержательное компетентностное наполнение в виде специальных инклюзивных компетенций, уровень сформированности которых определяет психологический и педагогический аспекты готовности будущих педагогов к исследуемому процессу. Компетентность будущих педагогов определяется в том числе сформированной готовностью к инклюзии (как социальному отношению) и готовностью решать задачи по видам деятельности. В русле компетентностного подхода основными элементами и результатами высшего профессионального образования выступают универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Учеными четко сформулирован вектор компетентностного подхода, который направлен на образовательные результаты. Они определяются как «личностные качества обучающегося, освоенные способы взаимодействия с миром в различных, а не только учебных ситуациях, оперирование знаниями (получение, хранение, применение, поиск и создание новых), необходимыми для решения разнообразных проблем (познавательных, практических, личных, коммуникативных и др.)» [6, с. 112].

Ценность компетентностного подхода состоит в его универсальности и инструментальном значении. Он глубоко обращен к результативным характеристикам процесса [6]. В обеспечении отбора и применения инструментов и технологий проектирования и реализации методической подготовки будущих педагогов к инклюзии компетентностный подход приобретает принципиальное значение. Он позволяет представить взаимоотношенность профессиональной деятельности будущих педагогов как субъектов инклюзивной практики и ребенка как субъекта саморазвития [8, с. 28].

Культурологический подход. Сторонниками культурологического подхода в образовании являются А.Г. Асмолов, В.С. Библер, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Кан-Калик, Л.Н. Коган, В.Б. Куликов, И.М. Осмоловская, В.В. Чистяков и др. Сложившаяся в высшей школе актуальная обстановка с социокультурной и образовательной точек зрения является мультипарадигмальной, если рассматривать направления и линии ее реформирования. Применение культурологической парадигмы приводит к освоению элементов культуры в процессе профессиональной подготовки. Перечень профессионально необходимых будущему специалисту образовательных результатов значительно увеличился за счет основ физической, эстетической, экологической, экономической и правовой культур [5, с. 5].

Анализ научной литературы показал множественность смыслов понятия «культура». Содержание феномена «культура» определяется как:

- общепринятый способ мышления;
- ненаследственная память;
- социально унаследованные практические навыки и идеи, способные охарактеризовать образ жизни;
- ценностный выбор общества;
- идеальное представление;

- след в сознании личности, оставленный искусственно созданным окружением;
- свод правил;
- система связей личности с окружающим миром;
- общепризнанный способ преобразования окружающего человека мира в разумно-духовное пространство и т. д. [4; 5].

Осознание культуры как важнейшего условия профессионального становления и развития будущих педагогов, способных и готовых к профессиональной деятельности в условиях инклюзии непосредственно связано с возникновением в научном познании сравнительно новой фундаментальной методологии культурологического подхода, сущность которого состоит в вычленении и анализе всего спектра педагогических процессов и эффектов с позиции культуры.

Г.И. Гайсина сформулировала суть культурологического подхода в образовании. Она состоит в осознании и принятии личностью культурного наследия общества, преемственности и результатов духовного производства прошлых поколений, трансформации и создания новых ценностей культуры [4, с. 78].

Культурологический подход предполагает решение задач профессиональной подготовки будущих педагогов, в основе которых лежат культурные традиции общества, бережного сохранения и передачи основных достижений культуры. Появление этого научного подхода – ответ на сформулированный обществом социальный заказ на изменения в системе образования.

Культурологический подход методологически очень ценен для нашего предмета исследования, т. к. определяет личность будущего педагога как духовный субъект культуры, обладающий глубоким пониманием смысла жизни, ответственностью, культуротворчеством и способностью выражать себя в современной культуре. Отметим, что данный методологический подход, на наш взгляд, недостаточно освещен в современных отечественных и зарубежных исследованиях, в том числе посвященных методической подготовке будущих педагогов к инклюзии школьников. Само понятие «культурологический подход» в научном дискурсе еще не устоялось. В научном дискурсе представлен большой спектр определений этого понятия с позиций разных авторов. Отсутствует и общий научный взгляд на способы изучения культурологического подхода. В современной научной литературе представлены две кардинально разные точки зрения на природу возникновения культурологического подхода как методологического. С позиции первой, в профессиональной подготовке будущих педагогов важнейшим аспектом педагогического образования является овладение будущими педагогами общей и профессионально-педагогической культурой и культурными ценностями. С позиции второй, методология культурологического подхода неразрывна с культурологией образования, глубоким системным освоением культурологии и цикла культурологических дисциплин [5, с. 6].

На наш взгляд, культурологический подход необходимо рассматривать с позиции общефилософского понимания культуры. В преодолении проблемы формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов нужно акцентировать внимание не столько на овладение и осмысление культурного наследия общества, сколько непосредственно на активное осознанное включение в качестве субъекта культуры в процесс инноваций в образовании.

Использование идей культурологического подхода создает весь спектр условий для понимания глубины и логики профессионально-педагогической культуры, находящейся за пределами изучения конкретного учебного предмета. Также для понимания культуры как целостного организма, развитие которого происходит по определенным законам. Кроме того, опора на культурологический подход делает возможным для исследователя изучение области научного знания в ходе его исторического развития [4; 16].

В нашем исследовании культурологический подход используется в педагогическом контексте как совокупность педагогических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе и образования) через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т. д. [4].

Изучение и анализ методологических подходов процесса методической подготовки будущих педагогов к инклюзии позволяет отметить, что обращение к культурологическому подходу фактически является доказательством приоритета гуманитарной парадигмы в современном образовании. Его применение в процессе проектирования и реализации методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников предполагает ее изучение как элемента культуры, как системной целостности. При реализации в качестве цели развития профессионально-педагогической культуры необходимо овладение культурно-педагогическим наследием и обязательное погружение будущих педагогов как субъектов культуры в инновационную деятельность – инклюзивное образование.

Дефиниции «культура» и «деятельность» являются взаимосвязанными. Освоение будущими педагогами культуры предполагает освоение способов практической деятельности и наоборот. Становление и профессиональное развитие способствует в свою очередь и развитию культуры. Являясь субъектом культуры, будущий педагог в процессе профессиональных проб содействует созданию образцов культуры и способствует их закреплению на практике. Культура, будучи многоаспектным показателем деятельности, выделяет ее приоритетные виды и способы осуществления.

Полученный педагогами результат профессиональной деятельности или возникший в ее ходе педагогический эффект оказывают свое непосредственное влияние на становление и формирование их профессиональной культуры [4, с. 123]. Таким образом, можно утверждать, что профессиональная педагогическая деятельность актуализирует ценности культуры, модернизирует имеющиеся образцы культуры будущего педагога, качественно и количественно преобразовывает ее показатели. Сформированное ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности будущих педагогов инклюзивного образования выступает надежной основой для создания условий самореализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, его успешного обучения, воспитания и развития.

Культурологический подход к исследованию методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников – это свод фундаментальных научных методологических положений, обеспечивающий создание успешного трансфера по приобретению, обмену и передаче ценностей культуры, способствующий профессиональному становлению и развитию будущих педагогов.

Разрабатывая проблематику опережающей методической подготовки будущих педагогов к инклюзии с позиции культурологического подхода, мы исходим из того, что одним из основополагающих показателей профессиональной готовности будущих педагогов к деятельности в изменившихся условиях является сформированность инклюзивной культуры. Такой подход обусловлен тем, что в современных условиях конкурентоспособным ресурсом деятельности будущих педагогов являются не столько специальные знания, освоенные инклюзивные и ассистивные технологии обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, сколько профессионально-педагогическая и инклюзивная культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности.

Представленный в статье анализ методологических подходов – системно-целостного, деятельностного, компетентностного, культурологического – к проблеме проектирования и реализации методической подготовки будущих педагогов к инклю-

зии школьников позволяет использовать при организации указанного процесса в педагогическом университете целый спектр научных парадигм. Отбор указанных методологических оснований позволяет осуществить исследовательские действия по проектированию, апробации и корректировке модели методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников в процессе профессиональной подготовки в педагогическом университете.

Список литературы

1. Азизов Ш.Ю., Азизов А.А. Компетентностный подход в образовании // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2018. № 3(56). С. 164–168.
2. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2013.
4. Гайсина Г.И. Культурологический подход в педагогическом исследовании: Монография. Уфа, 2007.
5. Гуляк И.И. Культурологический подход в теории и практике профессионального образования // Инновационные векторы современного образования, Ставрополь, 26–27 апреля 2012 года. Ставрополь, 2012. С. 3–10.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1981.
7. Живокоренцева Т.В. Стратегии проектирования содержания образования, ориентированного на новое качество образовательных результатов: постановка проблемы // Евразийский Союз Ученых. 2014. № 7-6. С. 112–114.
8. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3. С. 27–40.
9. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31.
10. Исаев Е.И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 5. С. 109–119.
11. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий: Учебно-методическое пособие / Под ред. В.Г. Зарубина, Л.А. Громовой. СПб., 2007.
12. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006.
13. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? // Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 1. С. 3–6.
14. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2012.
15. Системно-деятельностный подход в разноуровневом вариативном образовании: проблемы, идеи, опыт реализации (на материале виртуального круглого стола Интернет-конференции (Иркутск, 2–8 мая 2012 г.)). [Электронный ресурс]. URL: <http://belca.islu.ru/course/view.php?id=1046> (дата обращения: 25.05.2023).
16. Тарасова М.В. Культура как система: основные тенденции исследования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 7(126). С. 136–143.
17. Хуторской А.В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. 2012. № 2. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (дата обращения: 25.05.2023).

* * *

1. Azizov Sh.Yu., Azizov A.A. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii // Uchenye zapiski Hudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki. 2018. № 3(56). S. 164–168.

2. Asmolov A.G. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v razrabotke standartov novogo pokoleniya // Pedagogika. 2009. № 4. S. 18–22.
3. Verbickij A.A., Larionova O.G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii. M., 2013.
4. Gajsina G.I. Kul'turologicheskij podhod v pedagogicheskom issledovanii: Monografiya. Ufa, 2007.
5. Gulyak I.I. Kul'turologicheskij podhod v teorii i praktike professional'nogo obrazovaniya // Innovacionnye vektory sovremennoogo obrazovaniya, Stavropol', 26–27 aprelya 2012 goda. Stavropol', 2012. S. 3–10.
6. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologiya vysshej shkoly. Minsk, 1981.
7. Zhivokorenceva T.V. Strategii proektirovaniya soderzhaniya obrazovaniya, orientirovannogo na novoe kachestvo obrazovatel'nyh rezul'tatov: postanovka problemy // Evrazijskij Soyuz Uchenyh. 2014. № 7-6. S. 112–114.
8. Zeer E.F. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu // Obrazovanie i nauka. 2005. № 3. S. 27–40.
9. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // Uchenye zapiski nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki. 2013. № 4. S. 16–31.
10. Isaev E.I. Deyatel'nostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii: stanovlenie i realizaciya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2020. T. 25. № 5. S. 109–119.
11. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke kadrov v oblasti gumanitarnyh tekhnologij: Uchebno-metodicheskoe posobie / Pod red. V.G. Zarubina, L.A. Gromovoj. SPb., 2007.
12. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2006.
13. Leont'ev A.A. Chto takoe deyatel'nostnyj podhod v obrazovanii? // Nachal'naya shkola: plus-minus. 2001. № 1. S. 3–6.
14. Samarceva E.G. Formirovanie professional'noj gotovnosti budushchih pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu detej doskol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orel, 2012.
15. Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v raznourovnevom variativnom obrazovanii: problemy, idei, opyt realizacii (na materiale virtual'nogo kruglogo stola Internet-konferencii (Irkutsk, 2–8 maya 2012 g.)). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://belca.islu.ru/course/view.php?id=1046> (data obrashcheniya: 25.05.2023).
16. Tarasova M.V. Kul'tura kak sistema: osnovnye tendencii issledovaniya // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 7(126). S. 136–143.
17. Hutorskoj A.V. Model' sistemno-deyatel'nostnogo obucheniya i samorealizacii uchashchihsya [Elektronnyj resurs] // Ejdos: internet-zhurnal. 2012. № 2. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm> (data obrashcheniya: 25.05.2023).



The methodological foundations of the methodological training of the future teachers to the implementation of the inclusive education in the conditions of the comprehensive school

The presented analysis of the methodological approaches – the holistic system approach, the activity approach, the competency-based approach, the cultural approach – to the issue of the designing and implementation of the methodological training of the future teachers to the inclusion of the schoolchildren allows to use the different scientific paradigms. The choice of the methodological foundations supports the realization of the research activities to design and approve the methodological training of the future teachers to the inclusive education of the schoolchildren.

Key words: *methodological foundation, methodological training, future teachers, inclusive education.*

(Статья поступила в редакцию 22.08.2023)

ФЕНОМЕН «ДОВЕРИЯ, НАДЕЖДЫ И ЗАВТРАШНЕЙ РАДОСТИ» В ФИЛОСОФИИ ЗАЩИТНОГО ВОСПИТАНИЯ ОТТО ФРИДРИХА БОЛЬНОВА

Представлен опыт концептуального осмысления феномена «доверия, надежды и завтрашней радости» в философии и педагогике немецкого экзистенциалиста Отто Фридриха Больнова. Используются методы теоретического анализа, размышления, педагогической интерпретации, исторической дискуссии и синтеза. Новизна исследования состоит в педагогической интерпретации философского подхода О.Ф. Больнова к феномену «завтрашней радости».



Ключевые слова: педагогическая атмосфера, атмосфера защищенности, атмосфера завтрашности, радость, оптимизм.

Введение. Актуальность темы данного исследования определяется целым рядом противоречий: между необходимостью повышения мастерства учителя как идеальной цели педагогики и наличием формального подхода в педагогической практике; между практической потребностью радости познания в обучении, продиктованной необходимостью повышения академической успеваемости и интереса к учебному предмету, и пустой декларацией «радости познания» в педагогической науке.

Научное осмысление и практическое допущение нравственных аспектов в процессе обучения способствует не только решению данных противоречий, но и осознанию личностных смыслов преподавания и учения.

Цель исследования – раскрыть педагогическую сущность феномена «доверия, надежды и завтрашней радости» в образовательном пространстве на основе антропологических идей немецкого философа и педагога Отто Фридриха Больнова.

В данной статье мы исходим из предположения о том, что «завтрашняя радость» – это комплексное профессиональное чувство и личностное качество учителя-профессионала, которое возможно укрепить в атмосфере защищенности. В доказательство этому мы приводим основные концептуальные положения антропологического подхода немецкого философа Отто Фридриха Больнова.

Методология и методы исследования. Среди научных методов данного исследования использованы методы теоретического анализа, размышления, педагогической интерпретации, исторической дискуссии и синтеза.

Немецкий философ и педагог Отто Фридрих Больнов [1; 4] является автором позитивного экзистенциализма, в котором преобладают оптимистические и педагогические аспекты. В позитивном экзистенциализме, в отличие от классического, жизнь воспринимается как мир ценностей, который состоит не только из «тоски» и «ничто», но еще и из движения, из постоянной изменчивости человека и мира: от тоски к радости; от человека как «ничто» к его полноценной жизни как бытию; из «соревновательной радости, проблемы и игры» [3].

Результаты исследования. На основе философско-исторического анализа антропологических идей Отто Фридриха Больнова к методам воспитания «завтрашней радости» в атмосфере защищенности мы можем отнести:

- сопереживание, интуитивное понимание, размышление и объяснение; феноменологическое описание переживания радости;

- повторение радости прошлого путем самоинтерпретации;
- переосмысление негативного опыта путем интуитивной его переоценки и позитивной интерпретации;
- разумное доверие к себе.

На основе осознания хрупкости своего бытия и неизбежности собственных ошибок человек убеждается в правильности избранного пути и цели и приходит к спокойной уверенности и надежде. Надежда, в свою очередь, исходит из возможностей самого человека и его доверия к собственным силам. «Сила вновь обретенной веры» и «новая пробужденная верорасположенность» открывают перед человеком возможности выстраивания собственной жизни, которая со стороны выглядит как построение нового бытия.

В ситуации преодолемых трудностей человек учится доверять своему будущему, даже если сам еще не обрел свои духовные ценности и не опирается на них, да и сама жизнь поначалу не дает на это никаких веских оснований – нет даже образа надежды на спасение.

Возникает закономерный вопрос: «В чем и где скрыты источники доверия человека к миру?» На основе философского анализа и педагогической интерпретации идей Отто Фридриха Больнова мы приходим к выводу, что силы для собственной уверенности и надежды в самых сложных обстоятельствах жизни человек черпает из самого детства. Источником уверенности и надежды служит защитное окружение родного дома и семьи, которое зиждется на любви матери к своему ребенку. Чувство защищенности и застрахованной безопасности воспитывается в семье. Отметим, что эта безопасность и защищенность с позитивным вектором: она существует от чего-то; она проявляет себя в чем-то.

Для детального описания чувства защищенности и включенности в безопасность О.Ф. Больнов использовал термин «педагогическая атмосфера» [3], которая установлена среди любящих людей и способствует самопознанию, преодолению и достижениям.

О.Ф. Больнов понимал и трактовал семью как «остров безопасности», который давал основу для воспитания умения противостоять трудностям жизни: «мать своей любовью и заботой создает для ребенка пространство доверия, полное “смысла, живости и любви”» [3, с. 19].

Первоначальное доверие человека к миру воспитывается в семье, затем оно становится важным педагогическим качеством.

Кроме доверия, к педагогическим качествам им были отнесены: доброта, ответственность, любовь, терпение и благодарность. Дополняло список качество жизнерадостности, чувство завтрашней радости [1].

Наряду с доверием профессиональным качеством педагога выступала просветленная радость. Такое качество сопровождается внутренним спокойствием, тишиной и заботой; проявляется в тихой улыбке мудрого наставника. Просветленная радость этим и отличается от шумного задора юности. Мудрая просветленная радость всегда тиха потому, что является результатом многих раздумий и преодолений. Это побочный продукт спокойствия зрелости, которая становится щитом для неокрепшей юности.

Просветленная радость как педагогическое качество становится составляющей защитного воспитания как атмосферы тишины и заботы.

Подробно о качестве просветленной радости Отто Фридрих Больнов писал в книге «Педагогическая атмосфера» [5]. Просветленная радость характерна для зрелой личности, которая способна поддержать неокрепшую личность ребенка, придать ей спокойствия и уверенности. Зрелая, умудренная, просветленная радость позволяет наставнику по-доброму дистанцироваться от жизненных невзгод, для того чтобы взглянуть на них

со стороны и по-новому отнестись к ним без ярких эмоций и на основе разумного подхода к жизни с целью их дальнейшего преодоления.

Спокойствие и умудренный опыт просветленной радости придает неокрепшей личности уверенности, поддерживает в трудностях.

Другим профессиональным качеством мудрого наставника Отто Фридрих Больнов считал завтрашнюю радость. Термин «завтрашняя радость» традиционно закреплен за отечественным педагогом А.С. Макаренко. Однако в немецкой экзистенциальной философии О.Ф. Больнова он также присутствует. Дело в том, что в России он малоизвестен в силу недостаточности переводных изданий его произведений.

«Завтрашняя радость» – позитивное чувство устремленности в будущее; мечта, на основе которой строится жизнь, если дополняется усилиями по ее воплощению. Это чувство служит подтверждением чувству защищенности. Завтрашняя радость имеет двойственную природу: с одной стороны она устремлена в будущее, а с другой – связана с настоящим моментом, поскольку реализуется в соответствии с экзистенциальным принципом: «Здесь и сейчас». «Человек живет в быстротечности момента, приходящего настоящего, но в то же время он всем сердцем обращен к будущему, которому радуется и ждет, как красивую полноту жизни» [5, с. 35].

На основе чувства завтрашней радости выполняется ключевое педагогическое условие – забота о младших. При выполнении данного условия подход к ребенку с завтрашней радостью не окажется лишенным оснований.

Вторым педагогическим условием в данной связи является придание ребенку оснований для надежды и поиск надежды в череде разочарований. При выполнении данного условия реализуется ключевая функция защитного воспитания.

Первоначальное доверие ребенка к педагогу порождает желание быть воспитанным, слушаться взрослого и благодарить.

Благодарность – это, с одной стороны, чувство; с другой – качество подрастающей личности, которое следует воспитывать.

Благодарность – чувство признательности, которое приходит с момента взросления и в момент преодоления трудностей: возрастных кризисов и жизненных невзгод. Благодарность – результат преодоления жизненных, учебных и личных трудностей. Благодарность возникает как чувство признательности за жизнь в целом и за эмоциональную поддержку растущей личности со стороны значимых взрослых, в том числе педагога, в частности; в конечном итоге формируется как качество особой признательности людям, способным защитить.

Первоначальное доверие связано с педагогической верой в ребенка и его возможности, а с благодарностью связано послушание, понимаемое как признательность педагогу, проявляющая себя в способности ребенка выдержать жизненные испытания, личные трудности и учебные экзамены перед уважаемым лицом и быть им признанным.

Другим немаловажным педагогическим качеством, наряду с доверием, Отто Фридрих Больнов называл терпение. Педагогическое терпение принимает форму надежды на будущее. Надежда является «строительным материалом человеческой души» [5, с. 61]. В условиях ненадежности и безосновности бытия, которую, бесспорно, признают экзистенциалисты, в условиях постоянной внутренней готовности к возможным катастрофам и к встрече с самой смертью, человек способен не уклоняться от одних неизбежных опасностей будущего; но суметь выстоять, сохранив чувство собственного достоинства, суметь почувствовать необъяснимую, таинственную, присутствующую уверенность в условиях крайней опасности. Это также оптимизм, который формируется на основе терпения.

В условиях опасности человека защищает благодарность, терпение, доверие, утешение и надежда. Зная и признавая их как собственные ценности, человек способен на-

чать жить подлинно, аутентично; опираться на них в условиях ненадежности и безосновности бытия.

Обсуждение результатов исследования. Философская педагогика Отто Фридриха Больнова дополняет классическую педагогику, но вместе с тем и существенно отличается от нее, прежде всего, в том, что в отличие от стабильных воспитательных процессов изучает нестабильные формы кризиса, рассматривает воспитание как событие и встречу, которые характерны для экзистенциального и феноменологического подхода в философии. На указанных подходах строится вся философская педагогика Отто Фридриха Больнова. Философское в ней то, что такая педагогика признает за человеком безусловную незащищенность, случайную заброшенность в мир и одиночество. Педагогическое в такой философии: требование от педагога способности выстроить «новое убежище, чувство новой укрытости», воспитываемой на понятии доверия. Эта философия актуальна для современного человека, живущего в атмосфере духовной потерянности и всеобщей незащищенности, осознания человеком пределов своего бытия, сопровождаемого страхом.

Данный страх преодолевается собственной решимостью личности, точнее, «бегством в решение», по словам самого Отто Больнова: «бегством в надежду обрести решение». Красной нитью философии защищенности и содействия будущему у О.Ф. Больнова становится решимость. Решимость проявляет себя способом противодействия самовластию судьбы, способом открытия собственной свободы духа и раскрытия чувства сопричастности миру в сторону движения к своей подлинной сущности.

Философия защитного воспитания Отто Фридриха Больнова основана на оптимистической, по своей сущности, картине немецкого идеализма, служащего методологическим основанием всей педагогики XX в., на которой строился образ нового человека как цели воспитания.

Заключение. Педагогическое содержание и практический смысл экзистенциальной философии Отто Фридриха Больнова строятся на ключевых идеях: воспитания духовной стойкости личности в неустойчивом мире; воспитания человеческой способности «зацепиться за мир когтями», обрести уверенность и внутреннюю опору в себе самом. Двигаясь к своей подлинности, человек, по мнению О.Ф. Больнова, ощущает в себе чувство потерянности и безмерности и при этом возвращается к самому себе со всей своей способностью быть и оставаться самим собой. Путем «обуздания иррациональных сил» [3, с. 48] человек становится самим собой.

Педагогический смысл феномена «завтрашней радости» обнаруживается в перспективе поворота, возвращения человека к самому себе; а также в перспективе преодоления страха ошибиться в завтрашнем дне с опорой на себя; в его порыве и прорыве к завтрашней радости, в прыжке веры вперед и выше; в движении от незнания к знанию. «Эта возможность повторного начинания составляет глубокую сущность человеческой жизни» [2, с. 123; 3, с. 49]. Такой «героический пессимизм» раскрывает смысл «доверия» человека к самому себе и своему будущему.

Полагаем, философское рассуждение и педагогическая интерпретация феномена «завтрашней радости» в зарубежной философской традиции способствуют адекватному пониманию глубин мировой философской мысли и обогащают отечественную педагогику новой методологией.

Список литературы

1. Андреева Ю.В. Оптимизм в философии надежды Отто Фридриха Больнова // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. 2022. № 2. С. 85–94.
2. Больнов О.Ф. Новая укрытость. Проблема преодоления экзистенциализма. Введение. Философия экзистенциализма. М., 2009.

3. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма / Пер. с нем. и предисл. С.Э. Никулина. СПб., 1999.
4. Куликов В.Б. Больнов (Bollnow) Отто Фридрих // Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. М., 1993. С. 199. Т. 1.
5. Bollnow O.F. Die Pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Essen, 2001.

* * *

1. Andreeva Yu.V. Optimizm v filosofii nadezhdy Otto Fridriha Bol'nova // Filosofiya i gumanitarnye nauki v informacionnom obshchestve. 2022. № 2. S. 85–94.
2. Bol'nov O.F. Novaya ukrytost'. Problema preodoleniya ekzistencializma. Vvedenie. Filosofiya ekzistencializma. M., 2009.
3. Bol'nov O.F. Filosofiya ekzistencializma / Per. s nem. i predisl. S.E. Nikulina. SPb., 1999.
4. Kulikov V.B. Bol'nov (Bollnow) Otto Fridrih // Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya. V 2 t. M., 1993. S. 199. T. 1.



The phenomenon of “trust, hope and tomorrow’s joy” in the philosophy of the protective education by Otto Friedrich Bolnov

The article deals with the experience of the conceptual comprehension of the phenomenon of «trust, hope and tomorrow’s joy» in the philosophy and pedagogy of the German existentialist Otto Friedrich Bolnov. The methods of the theoretical analysis, reflection, pedagogical interpretation, historical discussion and synthesis are used. The novelty of the research consists in the pedagogical interpretation of O.F. Bolnov’s philosophical approach to the phenomenon of “tomorrow’s joy”.

Key words: pedagogical atmosphere, atmosphere of security, atmosphere of tomorrow, joy, optimism.

(Статья поступила в редакцию 11.08.2023)

Р.Ш. МАЛИКОВ
Набережные Челны

Р.М. ГАЛИЕВ
Набережные Челны

З.Р. АХМЕДЗЯНОВА
Казань

А.Ф. ГАДЕЕВА
Казань

**РАЗВИТИЕ НАРОДНЫХ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ СЕМЕЙНОГО
ВОСПИТАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ КАЗАНСКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ XVI ВЕКА
МУХАММЕДЬЯРА**

Мухаммедьяр Махмуд Хаджи углы (1497–1949) – казанский поэт XVI в., жил и творил в период Казанского ханства. Родился и вырос в семье татарских богословов. В немногочисленных сохранившихся до наших дней произведениях просветителя («Тухфаимардан», «Нуры содур» и «Насихат») отражены гуманистические идеалы, бесконечная и безмерная любовь к человечеству. Его произведения содержат педагогические материалы, которые актуальны в настоящее время и которые можно использовать в современном учебно-воспитательном процессе. Он также уделил большое внимание проблемам общения и отношения между членами семьи, вопросам воспитания, которые раскрыты в настоящей статье.



Ключевые слова: просветитель, поэт, Мухаммедьяр, семейное воспитание, гуманизм, справедливость, средства, народная педагогика.

Введение. В истории просветительской мысли Мухаммедьяр оставил неизгладимый след. В своих мыслях он опирался на народные традиции воспитания, а также предшественников, таких как Юсуф Баласагуни (древнетюркский период), Кул Гали (Булгарский период) и др. Все они оставили после себя непревзойденные просветительские мысли, которые воспевали свободомыслие, демократию, справедливость и законность, чистоту человеческой души, гуманность. По современным философско-педагогическим критериям они относятся к гуманистической утопической мысли, к чему стремилось человеческое общество во все времена.

Цель исследования. Среди множества просветительских мыслей у Мухаммедьяра выделяется проблема семейного воспитания, которое должно развиваться на гуманной основе, доброжелательности и любви. Целью настоящей статьи является раскрытие мыслей просветителя относительно семейного воспитания, в частности доброты, уважения к другим, щедрости и т. д.

Материал и методы исследования. Основным первоисточником настоящего исследования явились произведения казанского просветителя XVI в. Мухаммедьяра, в частности поэмы «Тухфаи мардан» [6], «Нуры содур» [5] и наставление «Насихат» [7]. В работе использованы опубликованные ранее философские, психолого-педагогические исследования по данной проблеме [1; 2]. Просветительская мысль Мухаммедьяра частично нами была раскрыта [7]. Тем не менее она требует более тщательного исследования.

В ходе исследования использовались следующие методы: анализ научно-теоретической литературы, справочников, словарей и синтез; индукции и дедукции; обобщения и конкретизации.

Результаты исследования и их обсуждение. Поэт-просветитель восхвалял женщин-матерей. В одной из его притч говорится о человеке, которым было соверше-

но множество греховных поступков, тем не менее он каждый раз раскаивался о совершенном деянии и обращался с мольбой о прощении к Всевышнему. За все содеянные им грехи его настигла болезнь в виде психического расстройств. Последней его волей была просьба к матери о том, чтобы она после его кончины молилась за него. Мать выполнила просьбу сына. Просьба и молитвы матери за сына были услышаны и приняты, и вскоре до нее дошла добрая весть о том, что ее сын за свои грехи прощен.

В этой притче прослеживается гуманное и уважительное отношение Мухаммедьяра к матери. В тяжелый момент каждая женщина придет на помощь к своему ребенку, даже если он и взрослый, даже если он и несовершенно в своих поступках. Главное наставление притчи содержится в следующих строках:

«Сохраняй веру, считая себя грешным,
Не будь беззаботным и легкомысленным».

Таким образом, сторонник гуманизма Мухаммедьяр говорит о том, что надо воспитывать в себе стойкость, целеустремленность, не надо отчаиваться и огорчаться при поражениях и невезениях, а надо с бесстрашием и благородством преодолевать все проблемы.

В одной из поучающих притч Мухаммедьяра приводится пример семейного воспитания. Эта притча о добродетельной дочери и жадном отце. Хозяин дома по имени Гаси был скупым и алчным, но все же любил свою дочку. Как-то раз, когда он отсутствовал дома, в дверь постучался нищий бродяга с просьбой дать ему еды. Девочка сжалилась над нищим и угостила его хлебом, но взамен попросила не говорить об этом отцу. Гаси все равно узнал о поступке дочери. Он был очень зол на свою дочь: не смирив свой гнев, отрубил ей руку и выгнал из дома. За этот страшный поступок Всевышний лишает его жизни. В конце концов, девушка встретила добропорядочного парня, за которого и вышла замуж. По воле Всевышнего у нее отросла новая рука.

Педагогическое значение данной притчи состоит в том, что человек за свои благотворительные дела должен получить благословение окружающих. У татарского народа бытует пословица «Одна благодарность спасет от тысячи бед». Следуя данному тезису, Мухаммедьяр и сочинил содержание этой притчи. За свой добрый поступок девушка получает благословение от голодающего бедняка:

«Девушка пожаловала мне этот хлеб,
Пусть за это оберегает ее Всевышний и будет добр к ней».

Объяснением произошедшего чуда с девушкой послужил доносящийся до нее голос с небес, который сообщил о том, что такую благодарность она заслужила за кусок хлеба, отданный просящему.

По мнению Мухаммедьяра, благословение является противоположностью проклятия. От этого поэт старается предостеречь и оградить своих читателей. Примером проклятия в данной притче является плата за изуверский проступок отца по отношению к своей дочери. На такое чудовищное деяние его побудила алчность. За свой безнравственный и ужасный проступок отец получил страшное наказание – у него лопнуло брюхо. Зло не осталось безнаказанным.

Таким образом, главное наставление и наставление данной притчи состоит в том, что человек должен быть гуманным, добродетельным и сострадательным, в трудную минуту должен подать руку помощи. Огромным благодеянием человека является добровольная милостыня (садака). Это один из важнейших способов почитания Всевышнего. Милостыня воспитывает в человеке такие качества, как доброта, забота, взаимопонимание, взаимопомощь и т. д.

«Смотри, у умницы девушки отрезанную руку
За ее милостыню Бог возвратил.

Прославляй без конца Правдивого –
Всепрощающе сильного Всевышнего.
Дай милостыню ради Всевышнего,
Рай Он твой сотворит садом».

Поэт-гуманист против бессердечного и беспощадного наказания детей. Он находит правильными благородные и добродетельные деяния молодого поколения, содеянные вопреки желаниям безрассудных родителей. Призыв и вовлечение людей к подаянию милостыни звучит как лозунг к благотворительности и покровительству, что имеет огромное воспитательное значение в общественной жизни.

В этой притче также подчеркиваются народные традиции формирования семьи. Рождение семьи происходит со сближения и соединения двух людей. О человечности и сердобольности девушки мы уже знакомы, а жениха Мухаммедьяр описывает таким образом:

«Был в этом доме джигит тихий,
Грациозный, как райская ива.
Плохих поступков он никогда не совершал,
Праведней и религиозней его никого не было.

Поэт описывает, что молодая пара очень схожа по своим душевным и моральным качествам и что они подходят друг другу. Это означает, что у них будет крепкий союз в любви и во взаимопонимании.

В наши дни немалое количество молодых людей сами принимают решение о создании семьи, не понимая, в какой мере это ответственный шаг. В некоторых случаях родители и не подозревают о решении детей. Есть отдельные примеры, когда родители узнают о самостоятельной и взрослой жизни своих детей только после рождения внуков. К великому сожалению, в большинстве случаев рост расторжений браков увеличивается. Виной тому служит неосознанное принятие решений о создании семьи из-за мимолетного увлечения или первичной влюбленности. Как правило, юношеская влюбленность проходит быстро.

Для того чтобы семейный союз был счастливым, прочным и надежным, молодые люди перед вступлением в брак всегда просили у родителей разрешения. Родители в свою очередь благословляли молодых и давали напутствия. В данной притче молодой человек так и поступает, следуя всем правилам: в первую очередь просит у матери разрешения на брак. Мать дает ему благое напутствие.

У мусульман важнейшим правилом бракосочетания является брачный обряд – «никах». Свершение и соблюдение всех правил обряда никах говорит о серьезности, твердости и неизменности умысла и желаний молодых людей. Молодой человек, прося руки девушки, произносит следующие слова:

«Никахом беру тебя в жены,
Любовь и сердце к твоим ногам положу.
Даешь ли ты мне свое согласие?» – задал он ей вопрос,
Придя в смущение, не сдержали они».

Девушка дает свое согласие с условием, что будут соблюдены все правила обычая, говоря при этом: «Я даю свое согласие, если будешь следовать всем предписаниям». Согласно всем традициям, они отыграли большую свадьбу и жили долго и счастливо.

Излагая данную притчу, Мухаммедьяр показал свою грамотность в области культуры народа, а также свое познание татарских традиций и обрядов (в данном случае брачного обряда). Он зарекомендовал себя как выдающийся педагог-гуманист, формируя и развивая в читателе юношеского возраста уважительное отношение к древним традициям и ценностям, раскрывая знания из области истории. Применение творческого наследия Мухаммедьяра в образовательных и воспитательных целях в современных

учебных заведениях дало бы колоссальный эффект в воспитании и образовании подрастающего поколения на народных традициях.

В своем творчестве Мухаммедьяр неизменно обращается к вопросам обучения и воспитания. Просветитель постоянно использует в произведениях примеры из устного народного творчества. Имеющиеся в поэме Мухаммедьяра «Тухфай мардан» пословицы и фразеологизмы востоковед, профессор Казанского и Петербургского университетов И.Н. Березин перевел на русский язык и издал в 1857 г.

В поэме просветитель больше обращает внимание на благовоспитанность, привычки правильного поведения в обществе, призывает вникнуть в значение пословицы «Хорош тот, кто сеет слово изумрудное». В средствах татарской народной педагогики имеется много примеров, призывающих человека говорить красиво, внятно, вежливо и уважительно, что будет способствовать строить хорошие взаимоотношения с окружающими.

Заслуживает большого внимания и рассуждения Мухаммедьяра о влиянии языка на общественную жизнь. Искреннее и чистое слово устанавливает правильное и благочестивое действие. В случае если язык лукавый, то и все деяния будут неискренними и лицемерными.

На тему языка бытуют следующие пословицы: «Кто не совладеет со своим ртом, того язык загубит», «Длинный и болтливый язык, не удержанный во рту, как-нибудь придушит своего хозяина», «У кого сжатый ум, у того распущенный язык», «Птицу опознают по клюву, а зрелый ум человека – по языку», «У культурного человека и язык незапятнан». Эти пословицы Мухаммедьяр применяет для определения истинной сущности настоящего человека. Язык бывает как острым, так и мягким.

В главе «Рассказ о справедливости» поэмы «Нуры содур» Мухаммедьяр понятия «язык» и «честь» рассматривает в едином русле. Данные понятия тесно связаны, по мнению просветителя, с понятием «справедливость». По Мухаммедьяру, справедливый человек является сторонником правды, что приносит ему почет и признание, которые могут обеспечить роскошную жизнь, о чем писал в своих стихотворных строчках. Как он призывал, если хотите жить в достатке, то вы не должны сходить с пути правдивости; а если кому по душе почет и признание, то он должен быть справедливым наравне со всеми. Такого типа людей страна охраняет и оберегает, а Бог правдолюбов хорошо вознаграждает.

«Справедливость страну благоустроит,
Справедливость наладит дела.
И начало всех дел будет добрым
Всегда со справедливым дело имей».

Мухаммедьяр верил, что честный и прямой язык устанавливает правдивые деяния и благочестивые поступки.

«Что в голове возникает – то и при разговоре выльется.
Все, что происходит с человеком, создается благодаря языку».

По существу, здесь говорится о том, что слово имеет большое влияние на жизнь и поступки человека, а также об огромной ответственности образованных людей за воспитание и обучение.

«О язык, ты играешь значительную роль.
Если ты чистый и честный,
то и мы будим чистыми и честными».

По мнению поэта, язык играет огромную роль в жизни людей, в развитии и образовании личности. Язык – это чудесное дарование, благодаря которому человек передает свои воззрения и впечатления о действительности и сущности.

«Родной язык народная мудрость сочла самым важным и лучшим средством в воспитании детей: “Слаще всего родной язык, на котором говорит мать” (“Иң татлы тел – туган тел, анам сөйләп торган тел”). Думается, что и великие педагоги Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, а также Л.Н. Толстой, Каюм Насыри и Габдулла Тукай опирались на народную педагогику, когда выдвигали свою концепцию о необходимости первоначального обучения на родном языке» [4, с. 281].

Мухаммедьяр отдает предпочтение дружбе и учит воздержанности и терпимости во взаимоотношениях с врагами. Тем не менее бывает и такое, что после проведенной воспитательной работы с человеком, он не совершенствуется в положительную сторону – в таком случае с ним лучше разорвать всякую связь. Также Мухаммедьяр в своих поэмах выступает против насилия и злонамерений, дерзости и чванливости:

«Если одарен ты умом, не думай о людях плохо, пожалуйста:
«Вырыл яму и сам в нее упал» – есть пословица.

В поэмах Мухаммедьяра много оригинальных и лаконичных изречений и стихов, которые можно было бы использовать как пословицы и поговорки, среди которых: «Не из-за безбожности пропадет страна, разрушится она от тирании устав», «Справедливость создаст единство страны, навсегда уйдут жестокость и произвол», «Час справедливых поступков лучше, чем шестидесятилетние молитвы», «Поддай руку тому, кто упал, и когда-нибудь он тоже протянет руку тебе», «Накорми хлебом другого – всю жизнь будет хорошая репутация». Синонимичные параллели подобных изречений существуют в устном народном творчестве не только у татар, но и у многих других народов, т. к. они призывают к добру и гуманности.

Поэт озадачен мыслями, как огородить свою страну от притеснений, напасти и насилия. Как общественный деятель спасение он находит в обучении и воспитании народа.

Заключение. Сочинения «Тухфаи мардан», «Нуры содур», «Насихат» дают представление о Мухаммедьяре как о способном и гениальном представителе татарской общественной мысли. Просветительские мысли поэм актуальны и сегодня, уместно и разумно было бы включить их в школьные программы и учебники.

В своих произведениях казанский поэт Мухаммедьяр выступает как великий просветитель и наставник. Своими дидактическими изречениями он сеет добро и мир, возвеличивает человека за благостные дела, независимо от социального положения, занимаемого в обществе, воспекает душевную чистоту личности и пристойное ее поведение.

В центре мировоззрения и философии Мухаммедьяра как просветителя на первое место поставлен человек. В душе личности он ценит прежде всего ее чистоту и благие намерения, а не ее материальные богатства и занимаемое положение в обществе. В этом состоит гражданская позиция просветителя, отражается его природная простота и любовь к человеку. Просветитель Мухаммедьяр ищет в величии личности единство природного и духовного, земного и божественного. В рассуждениях и проповедях поэта любовь всегда на стороне бедных и несчастных. Он одобритительно отзывался о тех, кто зарабатывает на жизнь своим трудом.

Независимо от того, что поэт временами расписывает жизнь состоятельных и высокопоставленных людей, он близок к народу и к его нравственному состоянию. Мухаммедьяр в своих поэмах посвящает целые главы хорошим качествам, которые присущи народу.

На основании вышеизложенного можно обобщить, что творчество Мухаммедьяра вплотную связано с просветительством. Бессмертные просветительские мысли в поэмах «Тухфаи мардан» и «Нуры содур» опираются на средства татарской народной педагогики, перерабатываются и возвращаются к читателю в назидательной форме. Самое главное, просветительские мысли Мухаммедьяра актуальны и в настоящее время.

Список литературы

1. Мухаммедьяр. Тухфа-и мардан. Нуры содур. Казань, 1966.
2. Мухаммедьяр. Нур-и содур. Поэмы, стихи. Казань, 1997.
3. Мухаммедьяр. Тухфай мардан. Нуры содур. Насихат // Мирас. 1997. № 6. С. 29–108.
4. Абилов Ш., Гайнуллин М. Мухаммедьяр Махмуд Хаджи углы // Краткая литературная энциклопедия. М., 1968. С. 32–33. Т. 5.
5. Абилов Ш. Мухаммедьяр – певец гуманизма и справедливости // Научный Татарстан. 1996. № 3. С. 55–61.
6. Маликов Р.Ш. Гуманистическая педагогика Мухаммедьяра. Казань, 1999.
7. Маликов Р.Ш. Тюрко-татарская гуманистическая педагогическая мысль средневековья. Казань, 1999.

* * *

1. Muhammed'yar. Tuhfa-i mardan. Nury sodur. Kazan', 1966.
2. Muhammed'yar. Nur-i sodur. Poemy, stih. Kazan', 1997.
3. Muhammed'yar. Tuhfai mardan. Nury sodur. Nasihat // Miras. 1997. № 6. S. 29–108.
4. Abilov Sh., Gajnullin M. Muhammed'yar Mahmud Hadzhi ugly // Kratkaya literaturnaya enciklopediya. M., 1968. S. 32–33. T. 5.
5. Abilov Sh. Muhammed'yar – pevec gumanizma i spravedlivosti // Nauchnyj Tatarstan. 1996. № 3. S. 55–61.
6. Malikov R.Sh. Gumanisticheskaya pedagogika Muhammed'yara. Kazan', 1999.
7. Malikov R.Sh. Tyurko-tatarskaya gumanisticheskaya pedagogicheskaya mysl' srednevekov'ya. Kazan', 1999.



***The development of the folk humanistic traditions of the family education
in the creative work of the Kazan enlightener of the XVI century –
Muhammedyar***

Muhammedyar Mahmud Haji ugly (1497–1949) is the Kazan poet of the XVIth century, who lived and created in the period of the Kazan Khanate. The poet was born and educated in the family of the Tatarian theologian. There are reflected the humanistic ideals and the endless and boundless love to humanity in the works of the enlightener, that have managed to save to the present days (“Tukhfaimardan”, “Nury sodur” and “Nasikhat”). His works contain the pedagogical materials that are urgent at the present time and can be used in the modern teaching and educational process. The author paid special attention to the problems of the communication and attitude between the members of the family and the issues of the education, who are described in this article.

Key words: *enlightener, poet, Muhammedyar, family education, humanism, justice, means, folk pedagogy.*

(Статья поступила в редакцию 11.08.2023)

Ю.А. КОМАРОВА
ЧЖАН ШУМАНЬ
Санкт-Петербург

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ДИСКУРСА

В контексте проводимых в настоящее время лингводидактических исследований особый интерес представляет китайский культурно-маркированный дискурс. Китайские дискурсивные практики обладают множеством этнокультурных особенностей, которые отражают богатство и уникальность культуры, истории и традиций данной страны, а именно: а) символичность и метафоричность текста; б) умеренность и сдержанность в речевом посыле; в) особое структурирование контекста; г) речевая декларация коллективистских традиций; д) соблюдения вербальных ритуалов и этикета и др.



Ключевые слова: *культурно-маркированный дискурс, национально-этнический компонент, лингводидактические аспекты культурного и мета культурного контекста, современный китайский дискурс.*

Известно, что феномен «дискурс» в современных лингвистических и лингводидактических исследованиях трактуется со значительной степенью вариативности. Анализ многочисленных дефиниций, отражающих суть и содержание понятия «дискурс», позволяет сделать вывод о дуальном понимании названного явления. По сути, можно констатировать, что в современном научном поле наметились две основные тенденции в понимании и интерпретации природы дискурса.

Согласно *первой* из них дискурс предстает как композиционная совокупность тематически маркированных текстов. Содержание дискурса раскрывается в комплексном взаимодействии многих отдельных текстов, тематически обусловленных и зачастую темпорально соотносенных [1, с. 78]. Понятие «дискурс» охватывает сложное взаимодействие между языком, культурой и общественными отношениями. В зависимости от контекста дискурс раскрывается через следующие интерпретационные аспекты:

- лингвистический аспект, в рамках которого дискурс рассматривается как единица коммуникации, простирающаяся за пределы одного предложения и включающая в себя структурные, содержательные и смысловые связи между высказываниями;
- социально-культурный аспект, позволяющий трактовать дискурс с позиций социокультурных практик, которые формируют смыслы и интерпретации текстовой деятельности и которые являются механизмом поддержания идеологий, норм, ценностей и традиций в обществе;
- общественно-идентификационный аспект, с позиций которого дискурс осознается как инструмент формирования культурных представлений и идентичности, способствуя передаче и сохранению исторических, этнических и аксиологических аспектов общественной жизни; при этом доминирующие дискурсы формируют образцы мышления и типичные поведенческие паттерны.

Таким образом, по своей сути дискурс представляет собой многокомпонентный сложноорганизованный конструкт, характеризуемый особой внутренней и внешней связью текстов, функционирующих в пределах одной и той же коммуникативной тематики. В связи с данным фактом «...отдельные сферы человеческого познания и коммуникации рассматриваются в качестве специальных дискурсов» [3, с. 14]. Согласно данному пониманию выделяют, например, такие виды дискурса, как деловой, публицисти-

ческий, обиходно-бытовой, научный, профессионально-детерминированный и др. Т. е., по сути, речь идет об институциональном дискурсе, который можно охарактеризовать как «...специализированную клишированную разновидность общения, обусловленную социальными функциями партнеров и регламентированную как по содержанию, так и по форме, например, педагогический дискурс, технический дискурс и т. д.» [1, с. 80]. Институциональный дискурс анализирует способы, которыми язык и коммуникация используются внутри этих институций для достижения различных целей, таких как обмен информацией, координация действий, установление норм и правил, а также воздействие на людей и принятие решений. Признаками таких дискурсов являются не только особенности их построения, приемы усечения, замещения и т. п., но также тщательный выбор слов по их функционально-стилистическим характеристикам, в частности: для научного дискурса характерны термины и книжные слова, для обиходно-бытового – разговорная лексика, для делового дискурса неизбежно наличие канцеляризмов, для ораторского возможны поэтизмы, архаизмы и т. д. [2, с. 112].

В рамках *второй* позиции трактовка дискурса основывается на понимании его как текстового феномена в процессе его порождения. Дискурс представляет собой иерархически структурированную коммуникативную единицу, содержание которой представлено конкретным коммуникативным событием, реализуемым в определенном фрейме коммуникативного поля, обладающего вероятностной природой и зачастую не имеющего четких границ. В целом, понятие дискурса выходит за рамки простой коммуникации, включая сложные лингвистические аспекты взаимодействия, которые формируют смыслы, интерпретации и знания в рамках определенной общественной и культурной среды.

Очевидно, что в принципиальном плане первый подход отличается от второго подхода как качественными, так и количественными характеристиками пространства дискурса. Данный факт позволяет нам говорить о том, что в настоящее время в научном поле одновременно существуют два понимания феномена дискурса: в *широком* его значении – в первом случае, и в *узком*, частном – во втором случае [1, с. 82]. Для лингводидактического рассмотрения феномена важны обе содержательные составляющие термина.

Любой институциональный дискурс в том или ином объеме обладает культурно-маркированными чертами, что предусматривает учет национально-специфического компонента в процессе интерпретации коммуникативного целого. По сути, анализ культурно-маркированного дискурса предстает сегодня как особый способ этно-лингвокультурологического исследования коммуникации.

Изучение культурно-маркированного дискурса нацелено на исследование национально-обусловленных коммуникативных практик, при рассмотрении которых в фокусе внимания оказываются действия, события и стили общения, которые коммуниканты используют в своей повседневной жизни (Carbaugh & Wolf, 1999; Townsend, 2004, 2006). Исследовательский интерес представляют конкретные форматы того, как ведется, мыслится и оценивается коммуникация представителями различных культур, что позволяет осознать и принять логичность локальных паттернов общения, например, таких как китайская версия «чистого разговора» (Garrett, 1993), израильское неприятие роли «простачка» (Bloch, 2003), пуэрториканское представление о времени (Milburn, 2000, 2002) или преувеличение национальной идентичности в некоторых восточных контекстах (Hastings, 2000).

Безусловно, изучение культурно-маркированного дискурса предусматривает исследование системы символических значений и культурных комментариев, которые имплицитно присутствуют в практиках коммуникации. Важно иметь в виду, что любая коммуникация конституирует социальные реальности, создавая культурный и метакультурный контекст. Понимание идентичности, отношений, культурных смыслов, чувств и эмоций коммуникантов является значимым фактором в анализе культурно-маркированного дискурса.

Концепция культурно-маркированного дискурса используется для понимания роли и ценности культуры в рамках развития дискурсивных систем. С самого начала концепция культурно-маркированного дискурса была ориентирована на изучение индивидуальных и общественных отношений в рамках межкультурного взаимодействия как многомерных, многозначных и сложно-структурированных функциональных систем [5, с. 177–184]. Сосредоточенный на дискурсивной динамике культурный контекст в рамках названной концепции стал рассматриваться как исторически передаваемая выразительная система коммуникативных практик, актов, событий и стилей, состоящая из специфических символов, символических форм, норм и их значений.

В контексте проводимых в настоящее время лингводидактических исследований особый интерес представляет *китайский* культурно-маркированный дискурс. Китайский ученый Ши Сюй полагает, что языковое послание может быть правильно передано и верно понято только в ситуации, когда говорящим и слушающим задействованы основные механизмы кодирования и декодирования содержательных и смысловых компонентов речи. Он также указывает, что китайские исследования дискурса отличаются от исследований на Западе особым перечнем основных и второстепенных характеристик [8, с. 13]. К таковым можно отнести следующие.

Современный китайский дискурс базируется на правиле, предусматривающем выражение мысли лаконично, но содержательно и смыслонаполнено. В западноевропейской лингвистике считается, что язык выражает социальные коннотации, косвенно отражая социальную реальность. Китайские исследователи полагают, что семантика не может быть механически выражена или понята через язык. Это находит отражение не только в философии языка и языкознании, например, «道可道, 非常道» – «Дао, которое может быть выражено словами, – не есть постоянное Дао» (Лао-цзы «Дао дэ Цзин»); «书不尽言, 言不尽意» – «Письмо не исчерпывает речь, а речь не исчерпывает мысли» («И Цзин»), но и в повседневной жизни китайцы часто говорят: «言有尽而意无穷» – «В ограниченных словах содержится бесконечный смысл». Именно в результате такого понимания отношений между словами и значениями в китайском языке создано множество косвенных средств передачи и объяснения смысла, таких как «旁敲侧击» – «Стучать сбоку (т. е. намекать на что-то)» или «虚实相生» – «Пустой и полный порождают друг друга (т. е. противоположности встречаются)» и т. д. В дискурсивной практике китайцы часто используют образные, интуитивные или имплицитные средства выражения, такие как идиомы и аллюзии: «囫圇吞枣» – «Проглотить финик целиком (т. е. относиться к чему-либо без разбора)»; «杯水车薪» – «Чашкой воды тушить загоревшийся воз дров (т. е. не уметь решать проблемы)».

Современный китайский дискурс считает «баланс и гармонию» высшим моральным стандартом, а западная культура рассматривает рациональность и индивидуальность как высшие принципы общества. В традиционной китайской культуре «礼» (ритуал, церемония, вежливость) и «仁» (гуманность, человеколюбие) являются высшими добродетелями. Более того, понятие, выраженное словом 和 – «гармония», отличается в западной и восточной культуре. На западе оно подчеркивает хорошие социальные отношения или состояние, установленное на основе последовательности и единства, в то время как в Китае «гармония» подчеркивает «баланс плюрализма» и проявляется в умении ладить со средой, но не отождествляться с ней. Использование стилистических приемов, отражающих смирение и уважение к другим, также является проявлением данного принципа. Например, когда человек получает похвалу, согласно нормам китайского этикета, ему следует смиренно сказать: «哪里哪里» – «Вы мне льстите», «差得远呢» – «Мне еще далеко до этого» и т. п.

Социокультурные различия связаны в китайском дискурсе с определенными национально-типическими ситуациями общения. Примером одной из таких ситуаций может являться приветствие, которое представляет собой важный компонент комму-

никативного акта, задающего параметры его продолжения и развития. Формы приветствия тесно связаны с историко-культурным контекстом. Так, эквивалент русскому вопросу «Как у вас дела?» в китайском языке звучит следующим образом: «你吃饭了吗» (дословный перевод этого выражения: «Вы уже поели?»). Разумеется, реплика является фатической. Довольно часто в качестве приветственных фраз китайцы используют вопросы личного характера, например, о семье, здоровье, работе, учебе и т. д., даже об общеизвестных вещах, эксплицируя таким образом интенцию заботы.

Специфические формулировки свойственны ответным благодарственным репликам. Одним из возможных ответов на выражение чьей-либо благодарности является реплика, имеющая калькированный вариант в русском языке «不客气!» (*Не за что!*). Однако в китайской лингвокультуре широко используются и другие варианты ответа, семантическим компонентом которых будет уверение в ненужности благодарности. Например, «小事一桩 · 不值一提» (*Пустяк, не стоит упоминания*); «你这就见外了» (*Благодарить – значит считать себя чужим*). Безусловно, данное выражение не используется в ситуациях официального общения. Оно является маркером близких межличностных отношений коммуникантов, и его употребление между друзьями свидетельствует о том, что в благодарности отчужденности быть не может, а лишь дружеское отношение. Также в ответ на благодарность от китайцев можно услышать следующее: «这是我应该做的» (*Это то, что я должен делать*) или «做这件事是自己职责范围的事 · 不必谢我» (*Я за это дело ответственен, поэтому не надо меня благодарить*).

Фатические диалоги, ведущиеся для создания и поддержания социальных контактов, как правило, довольно ошутимо детерминированы культурными традициями. В частности, в рамках китайского дискурса свойственно спрашивать о размере заработной платы, возрасте, стоимости чего-либо, семейном положении, детях и т. д. Например, «您每月工资多少钱呀?» – «Какая у вас зарплата?»; «你们结婚几年了? 有孩子了吗?» – «Сколько лет вы женаты? Есть ли у вас ребенок?» и т. д. Вопросы, типичные в китайской культуре, для носителя русского менталитета могут оказаться культурологически малоприемлемыми или неприемлемыми вообще. В китайской культуре интерес к данной личной информации является выражением эмпатии и заботы.

Современный китайский дискурс богат диалектическими и унифицированными методами мышления. В отличие от дуалистической манеры говорения в западной культуре, в Китае не принято говорить о вещах контрастно и однозначно (белое и черное; хорошее и плохое). В дискурсе прослеживается избегание категоричных оценок. В процессе коммуникации китайцы часто обращают внимание на амбивалентность, уместность, сложность и изменчивость вещей. Это выражается в том числе посредством использования в речи идиом. Например, «塞翁失马 · 焉知非福» – «Старик, живущий на границе, потерял лошадь, но не счастьем ли является то, что эта лошадь вернулась, приведя с собой еще одну (нет худа без добра)»; «天下无不散之筵席» – «Не бывает бесконечного пира (делу время, потехе – час)»; «雨后春笋» – «Как молодой бамбук после дождя (как грибы после дождя)»; «非驴非马» – «Ни осел, ни лошадь (ни рыба ни мясо)» и т. д.

В современном китайском дискурсе принято апеллировать к авторитету. В отличие от западной традиции культурного дискурса, защищающего себя и истину, находящиеся под сильным влиянием конфуцианской концепции иерархии китайцы часто обращаются к авторитету (включая классиков) в качестве стандарта суждения как при создании дискурса, так и при его трактовке. Например, «名不正, 言不顺» – «Без упорядоченная речь будет неубедительной» (Лунь Юй). Авторитетные личности в китайском дискурсе являются носителями истины и морали.

Современный китайский дискурс фокусируется на этике и эстетике. В отличие от западного дискурса, который делает упор на логику, рациональность и репрезентацию, китайский дискурс с древних времен акцентирован на языковой выразительности и ав-

торской стратегии. Поэтому китайская культура предъявляет особые требования к языковой форме (ритм, фонетика, риторика, структура) и художественной концепции (отношения между словами и образами, ситуациями и значениями). «言之无文，行而不远» – «Текст, написанный без литературного таланта, очень скоро будет всеми забыт» (Цзо Чжуань). Более того, китайская культура отличается довольно строгой иерархичностью и безоговорочным уважением старших; названный факт отражается в дискурсе через почтительные формы обращения и через особую стилистику общения.

Обобщая сказанное выше, следует отметить, что китайские дискурсивные практики обладают множеством этнокультурных особенностей, которые отражают богатство и уникальность культуры, истории и традиций данной страны. В процессе формирования дискурсивных умений на китайском языке необходимо учитывать такие этнокультурные особенности, как: а) символичность и метафоричность китайского дискурса, предусматривающие использование символов, аллегорий и метафор для передачи сложных концепций и идей, что отражает философский характер китайской культуры, основанный на традициях конфуцианства, даосизма и буддизма); б) умеренность и сдержанность в речевом посыле (использование лаконичных фраз и проявление сдержанности в выражении эмоций); в) внимание к контексту (анализ обстоятельств общения в силу того, что значение слов меняется в зависимости от контекстуальных фреймов); г) речевая декларация коллективистских традиций (доминантное использование местоимения «мы» вместо «я» и употребление выражений, подчеркивающих важность совместных усилий); д) соблюдение вербальных ритуалов и этикета (корректные приветствия, обращения, выражение благодарности и другие формы вежливости, которые обладают чрезвычайной значимостью). Очевиден факт, что названные этнокультурные особенности, отражающие уникальность и специфику китайского дискурса, акцентирующие богатство культурного наследия и философских традиций Китая, необходимым образом должны быть учтены при обучении будущих специалистов в области китайского языка и культуры.

Список литературы

1. Комарова Ю.А. Функционально-лингвистическое описание англоязычного научного дискурса // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2012. № 4. С. 78–85.
2. Конечная В.П. Социология коммуникации. М., 1997.
3. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. М., 2006.
4. Bloch L.-R. Who's afraid of being a friere? The analysis of communication through a key cultural frame // Communication Theory. 2003. № 13. P. 125–159.
5. Carbaugh D. Talking American: Cultural discourses on Donahue. Norwood, 1988.
6. Carbaugh D., Wolf K. Situating rhetoric in cultural discourses. International and Intercultural Communication Annual. 1999. P. 19–30.
7. Garrett M. Wit, power, and oppositional groups: A case study of “pure talk” // Quarterly Journal of Speech. 1993. № 79. P. 303–318.
8. Shi-xu. Chinese Discourse Studies. Basingstoke, 2014.
9. Townsend R. Widening the circumference of scene: Local politics, local metaphysics // KBJournal. 2006. № 2(2) P. 1–19.
10. Townsend, R. Deliberation and democracy: Ethnography of rhetoric in a New England town meeting. University of Massachusetts Amherst, 2004.

* * *

1. Komarova Yu.A. Funkcional'no-lingvisticheskoe opisaniye angloyazychnogo nauchnogo diskursa // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2012. № 4. S. 78–85.

2. Koneckaya V.P. Sociologiya kommunikacii. M., 1997.
3. Chernyavskaya V.E. Diskurs vlasti i vlast' diskursa: problemy rechevogo vozdejstviya: ucheb. posobie. M., 2006.



The phenomenology of the discursive practices: the linguodidactic aspects of the modern Chinese discourse

In the context of the conducted linguodidactic studies the Chinese culture-specific discourse is of special interest. The Chinese discursive practices have the variety of the ethnocultural peculiarities, reflecting the richness and uniqueness of the culture, history and traditions of this country: a) symbolism and metaphoricity of text; b) moderatism and reservation of speech message; c) special structuring of context; d) speech declaration of collectivist traditions; e) observance of verbal rituals and etiquettes, etc.

Key words: *culture-specific discourse, national and ethnic component, linguodidactic aspects of cultural and meta-cultural context, modern Chinese discourse.*

(Статья поступила в редакцию 25.08.2023)

**Ю.Л. ЛОМАКИН
А.В. КАЛАЧЕВ
Волгоград**

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНЫХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ РАБОТЫ С ЛИЦАМИ, ОТБЫВАЮЩИМИ НАКАЗАНИЕ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ФСИН РОССИИ

Проанализированы особенности пребывания осужденных в исправительных учреждениях с позиции социально-психологического и педагогического подходов. Подробно рассматриваются характеристика и значение феномена режима, его цели и задачи, сущность и функции.

Проведен анализ опыта деятельности учреждений А.С. Макаренко с гуманистических позиций отношения к человеку, находящемуся в исправительном заведении. Рассматриваются особенности различных групп заключенных с позиции психолого-педагогического подхода.



Ключевые слова: *Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации, Федеральная служба исполнения наказаний, исправительные учреждения, режим, личность осужденного, психолого-педагогическая коррекция, гуманизация.*

Проблемы пребывания заключенных в исправительных учреждениях ФСИН России являются крайне актуальными для современной российской пенитенциарной системы.

Представляется, что наиболее приемлемым подходом для анализа современной преступности в России, нахождения лиц в исправительных учреждениях является

социально-психологический взгляд на природу данного социального феномена, включая педагогические основы. Благодаря использованию основ социальной психологии и педагогики в контексте пенитенциарных проблем возможно внесение вклада в интерпретацию и решение следующих проблем:

- социально-психологические явления в среде осужденных, т. е. социально-психологическая структура личности осужденных, общение, стратификация, субкультура;
- социальное воспитание осужденных;
- малые неформальные группы осужденных;
- ресоциализация осужденных;
- социально-психологическая адаптация освобожденных из исправительных учреждений;
- управление исправительными учреждениями;
- организационная культура, социально-психологический климат, репутация, конфликты в пенитенциарных организациях;
- мониторинг социально-психологических явлений в пенитенциарных учреждениях.

Впервые должности психологов в воспитательно-трудовых колониях для несовершеннолетних в СССР были введены в 1974 г. В начале 1990-х гг. в Пермской и Саратовской областях создавались базовые психологические лаборатории в колониях для взрослых. Результаты эксперимента оказались положительными, и с 1992 г. психологические лаборатории стали создаваться повсеместно.

Сегодня российская психологическая служба в исправительных учреждениях – это развитая структура, где работают специалисты-психологи на всех уровнях исправительной системы. ФСИН имеет психологическое отделение со штатом психологов, работающих в различных направлениях. В регионах существует должность главного психолога, в подчинении которого находится группа психологического обеспечения. Психологические лаборатории формируются непосредственно в исправительных учреждениях. Психологи проводят диагностику заключенного, корректируют его поведение и личностные качества.

Личность осужденного является ключевой областью пенитенциарно-психологических исследований. Другая важная проблема пенитенциарной психологии – психология среды осужденных и проблема совершенствования их просоциально-го соучастия в местах лишения свободы.

Прибывая в исправительное учреждение, осужденные сразу сталкиваются с определенным режимом и условиями проживания, поведения и общения в процессе отбывания уголовного наказания. Понимание психологической сущности понятия «режим» выходит за рамки юридической науки, включая организацию всей жизни осужденных в исправительных учреждениях.

В целом, понятие «режим» имеет несколько значений:

1. Режим функционирования системы, охватывающий деятельность всего исправительного учреждения, включая персонал.
2. Определенный порядок и распорядок жизнедеятельности конкретных лиц.
3. Система предписаний и ограничений. В узком смысле «режим» может восприниматься как юридический термин.

Основные функции режима традиционно подразделяются на:

1. *Карательную функцию*, которая заключается в изоляции осужденных от общества под постоянным наблюдением в условиях жесткой регламентации труда, учебы, общения и досуга. Эти ограничения часто приводят к долгосрочным фрустрациям из-за лишения бытовых благ и базовых физиологических потребностей. Восприятие и переживание понесенного наказания субъективно различается у разных осужденных. Глу-

бина и длительность переживания зависят от пенитенциарно-криминального опыта, возраста, положения в обществе и семье, отношения к приговору и длительности пребывания в учреждении.

2. *Воспитывающая функция* режима заключается в том, что строгая регламентация повседневной жизни со временем формирует характер и поведение осужденных, приучая к дисциплине, аккуратности и исполнительности.

3. *Обеспечивающая функция* режима проявляется в создании благоприятных условий для организации труда, обучения, воспитательной работы, деятельности персонала и самостоятельных организаций осужденных [2].

В сфере деятельности исправительных учреждений, для того чтобы режим стал одним из ключевых инструментов коррекции осужденных (наряду с трудовой занятостью, воспитательной работой, образованием и воздействием общества), все вышеупомянутые функции должны гармонично сочетаться, следуя психологически обоснованным требованиям к организации повседневной жизни и активности заключенных. Если между ними возникают противоречия, или дисбаланс (например, преобладание карательных мер над воспитательными, что приводит к однообразному использованию санкций, таких как отправление в следственный изолятор (СИЗО) или в помещение камерного типа (ПКТ), независимо от тяжести правонарушения и личности нарушителя), режим теряет эффективность как средство реабилитации. К сожалению, такая практика до сих пор сохраняется в некоторых исправительных учреждениях, несмотря на принципы законности, гуманизма и разумного применения мер принуждения, закрепленные в уголовно-исполнительном законодательстве (статья 8 УИК РФ). Эту тенденцию можно объяснить наличием у сотрудников пенитенциарных учреждений профессиональной деформации личности, ведущей к «репрессивному уклону». Кроме того, также играет свою роль и недостаток адекватной психологической компетентности в использовании доступных инструментов воздействия.

Большинство исследователей определяет сущность режима как систему социально-правовых норм, обеспечивающих установление порядка и условий отбывания наказания; регулирование степени изоляции осужденных; организацию повседневной жизни и быта осужденных; установление правил надзора над осужденными с целью предотвращения новых правонарушений и недопустимых действий; дифференциацию условий содержания осужденных в исправительных учреждениях, основанную на характере совершенных ими преступлений, степени общественной опасности, личностных особенностях и поведении лиц, отбывающих наказание [4].

Цель режима в исправительных учреждениях заключается в обеспечении порядка и организации взаимодействия осужденных в процессе отбывания наказания через систему специальных норм, регулирующих их поведение и деятельность. Основной упор делается на психолого-поведенческую коррекцию осужденных. Установленные уголовно-исполнительным законодательством правила и порядок жизни в исправительных учреждениях служат основой для организации режима. Фактически режим представляет собой организацию всех аспектов жизни осужденных в исправительных учреждениях.

Социально-педагогическая поддержка осужденных может рассматриваться в едином пространстве исправительного учреждения и открытой социальной среды. Ее субъектами выступают: исправительное учреждение с коллективами его структурных подразделений; иные государственные и общественные институты; семья; властные структуры; педагогические, социально-защитные, правовые, религиозные, оздоровительные, коммерческие сообщества.

Все предписания режима являются обязательными и направлены на формирование социально приемлемого поведения у осужденных. Режим в первую очередь ограничивает действия осужденных, чтобы они соответствовали нормам общества. Для этого существуют как взыскания, предусмотренные законодательством, так и создание ре-

альных условий для поощрения позитивного поведения и предотвращения негативно-го, создавая сложную систему отношений внутри учреждения. Эти отношения включают юридические, экономические, этические аспекты и т. д. Они же формируются и поддерживаются сотрудниками учреждения в процессе взаимодействия с осужденными. Обе эти стороны – внутренние правила режима и общественные – взаимосвязаны и взаимозависимы. Фактически нормы режима, закрепленные в законе, предписывают способы и условия, в которых должна происходить вышеуказанная коррекция осужденных. На практике же эти условия формируются и поддерживаются определенными людьми, которые реализуют или игнорируют законодательные нормы, используя их как основу для взаимодействия.

Ограничительные или стимулирующие функции режима могут активно воздействовать на поведение осужденных в зависимости от их применения к конкретным лицам. В то же время такое воздействие может быть недостаточно эффективным, если не объяснены осужденным смысл и важность данных мер для успешной организации их жизни в учреждении.

В современных условиях уголовно-исполнительной системы важным аспектом становится более дифференцированный подход к организации режима. Также акцент делается на новом методе отслеживания режима отбывания наказания, предусматривающем постепенное изменение в лучшую сторону условий содержания осужденных по мере их реабилитации.

Основные аспекты в этой сфере включают влияние режима на индивидуальные психологические особенности осужденных, социально-психологические явления, возникающие в процессе осуществления режима в исправительных учреждениях, а также качество профессиональной и психолого-педагогической подготовки администрации данных учреждений. Все эти вопросы являются значимыми на практике, несмотря на то что не всегда они полностью осознаются практикующими специалистами. Многие из них, как правило, ссылаются на нехватку времени для решения этих вопросов или на слабое владение психолого-педагогическими знаниями в повседневной деятельности в учреждении. Кроме того, многие по-прежнему склонны считать, что режим должен быть оснащен максимальным количеством ограничений и лишений для осужденных.

Важнейшей современной целью режима в исправительных учреждениях являются решение воспитательных задач, формирование у осужденных организованности, ответственности, самостоятельности и умения сопротивляться негативному влиянию со стороны других осужденных. Решение данных вопросов имеет сложный характер, часто противоречивый в психологическом и педагогическом плане. Это проявляется в том, что в процессе отбывания наказания осужденные находятся в ситуации, где большую часть проблем они перекладывают на плечи сотрудников учреждения. Как результат, уровень их самостоятельности и ответственности снижается, что может привести к явлению «выученной беспомощности», когда осужденные, неоднократно проходящие через систему наказания, не способны адаптироваться к свободной жизни [5].

Сам режим как установленные условия и порядок исполнения наказания делает осужденных более зависимыми от тех, с кем они находятся вместе в исправительных учреждениях. Это было выявлено давно исследователями мест заключения. В литературе оно может называться «тюремной субкультурой» или «другой жизнью». Эти понятия входят в состав социально-психологических процессов, имеющих место среди осужденных. Сюда включаются нетрадиционные нормы и правила поведения, специфические способы общения (жаргон, тайнопись, жесты, мимика, татуировки, «воровские» обычаи, ритуалы, стратификация, иерархия социального статуса). Эти нарушения могут исказить само понимание личности, изменить представление о социальных ролях и ценностях, которые они имели до приговора. Этот процесс наиболее ярко проявляется у осужденных под воздействием иерархических отношений, приводящих к обесцени-

ванию и упрощению поведения, а также к психологическому состоянию, при котором осужденный перестает чувствовать себя уникальной личностью, что может привести к потере самооценки и даже силы воли.

Рассмотрим также так называемый феномен «вынужденного сожительства», который является важным аспектом воздействия режима на психологию осужденных и может рассматриваться как дополнительная форма наказания в исправительных учреждениях. Психологические последствия такого сожительства могут различаться. Оно может вызвать затруднения в общении, часто спровоцировать конфликты. Эти психологические аспекты проявляются в формах дезорганизации общения, которые создают напряженность и способствуют формированию новых стереотипов поведения, ценностей и планов на будущее. Это может привести к ощущению беспомощности и безнаказанности нарушителей режима. Индивидуально-психологические особенности, такие как восприятие, память, мышление, способности, эмоции и характерные черты, также играют роль в том, как осужденные взаимодействуют с окружающим миром и сами с собой.

Существующий режим в исправительных учреждениях может отнимать у осужденных привычные формы поведения, в то время как им предписываются новые, не всегда характерные для них. Это может вызвать состояния апатии, агрессии, напряжения и беспокойства.

Например, агрессивное поведение осужденных может иметь разные проявления:

- *Открытое* – это явное агрессивное поведение, выражающееся в эмоциях, вербальных и физических проявлениях;
- *Скрытое*, когда осужденный скрывает свои агрессивные намерения и проявляет якобы позитивное отношение к объекту;
- *Инициативное*, когда инициатором агрессии выступает сам осужденный;
- *Оборонительное* – это реакция агрессии со стороны осужденного на враждебное поведение других.

Некоторые работники исправительных учреждений убеждены, что повышение эффективности процесса исправления возможно только путем ужесточения режимных требований. Однако опыт других стран и отечественная практика свидетельствуют о том, что связь между строгостью режима и социальным развитием осужденных далеко не так очевидна. Известно, что ужесточение внешних атрибутов наказания (режимных ограничений) имеет свои ограничения и превышение этих ограничений может даже противоречить целям исправления осужденных. Вместо этого важно более внимательно изучать механизмы воздействия режима на личность осужденных [1].

В свете текущих изменений в пенитенциарной политике страны основной акцент ставится на гуманизацию всех аспектов деятельности исправительных учреждений. В этом контексте важной задачей становится переосмысление ключевых функций режима – карательной, воспитательной и обеспечивающей – с психологической и педагогической точек зрения. Однако разработать конкретные психолого-педагогические механизмы воздействия режима оказывается сложной задачей.

Сегодня исследователи обращаются к положениям, которые великий советский педагог А.С. Макаренко разрабатывал в своей практике и теоретических исследованиях, касающихся режима. Он подчеркивал, что режим должен быть средством, которое коллектив использует для установления внешних рамок поведения, предоставляя каждому воспитаннику возможность заполнить эти рамки своим внутренним содержанием.

Центральный принцип психолого-педагогического подхода к режиму в исправительных учреждениях, согласно А.С. Макаренко, заключается в постоянном взаимодействии между высокими требованиями осужденных и уважением к их личности. Он описывал признаки режима, среди которых:

1. *Целесообразность*. Режимные нормы и ограничения будут иметь смысл и мотивацию, только если осужденные осознают их важность и необходимость.

2. *Точность*. Процесс формирования позитивного отношения к режиму будет эффективным, если все его аспекты строго соблюдаются без исключений и нарушения подвергаются наказанию.

3. *Общность*. Режим должен быть одинаковым для всех. Только при этом он может способствовать формированию гражданской позиции и высокой морали. Отступление от общих норм может привести к разделению заключенных на группы, для которых режим не обязателен.

4. *Определенность*. Режим должен быть четко обоснован и регламентирован точными правилами и распределением ответственности. Противоречия в режимных требованиях должны разрешаться в каждом случае коллективом.

В целом, эти принципы А.С. Макаренко акцентируют внимание на сочетании высоких требований и уважения к личности заключенных, на целесообразности, точности, общности и определенности режимных норм для формирования позитивного поведения и развития внутренней мотивации у осужденных. А.С. Макаренко придавал режиму большую психологическую значимость, рассматривая его как средство для создания нужного морально-психологического климата в исправительных учреждениях и противодействия различным отклонениям в поведении как индивида, так и коллектива. Важно отметить, что он не рассматривал режим как объект абсолютного подчинения, а напротив, подчеркивал, что режим «работает» на достижение целей исправления личности только тогда, когда он не подавляет волю и стремления личности, не угнетает ее и не делает ее безвольной перед властью [3].

В целом, режимные нормы оказывают многогранное воздействие на осужденных, однако этот процесс не всегда поддается точной оценке как с социально-правовой, так и с психолого-педагогической точки зрения. Тем не менее определенные психологические функции режима можно выделить:

- *Функция побуждения к правопослушному и нравственному поведению*. Режимные нормы создают стимулы для осужденных соблюдать правила и вести себя морально в соответствии с общественными нормами.

- *Функция мотивирования к ответственной активности*. Режим может побудить осужденных к активной жизни, внутренней мотивации к личностному росту и самосовершенствованию.

- *Функция развития организационных навыков*. Режим способствует развитию у заключенных способности к организации своей жизни, планированию и самоконтролю.

- *Функция формирования моральной устойчивости*. Режим может помочь личности стать более устойчивой к отрицательным влияниям социальной среды и внутренним конфликтам.

Процесс «переработки» режимных требований с психологической точки зрения представляет собой восприятие, освоение и исполнение этих требований осужденными. Эти процессы зависят от индивидуальных особенностей каждого осужденного, их внутренних условий, поскольку личность взаимодействует с внешними факторами через свои индивидуальные внутренние условия.

Воспитательная функция режима направлена на перевоспитание лиц, находящихся в местах лишения свободы. Конечная цель перевоспитания – формирование сознательной дисциплины поведения человека в обществе. Воспитательная функция режима выражается в том, что он:

- 1) служит основой нравственной переориентации личности, т. к. ограничение свободы вызывает в осужденном переживания и страдания;

- 2) длительное время приучает осужденного соблюдать предписанные правила поведения, что в конечном итоге формирует в нем необходимые навыки, умения, привычки и качества;

3) в совокупности с другими основными средствами исправления содействует воспитанию у осужденных правосознания;

4) способствует осознанию заключенным ценности потерянных в результате лишения свободы благ и тем самым помогает преодолеть негативные черты личности, которые привели его к совершению преступления;

5) способствует воспитанию у осужденных стойкого противодействия совершению преступлений в будущем.

Таким образом, режим отбывания наказания важен не только с точки зрения правопорядка, но и с психолого-педагогической, т. к. он может оказывать воздействие на личностные характеристики заключенных и способствовать их переориентации на более конструктивное поведение и самосовершенствование.

Представленные характеристики позволяют подразделить заключенных на следующие группы:

1. *Осужденные с внутренней готовностью.* Это группа осужденных, которые демонстрируют готовность воспринимать, осваивать и выполнять режимные требования. Они осознают личную и общественную значимость предлагаемого образа поведения и деятельности в условиях исправительного учреждения.

2. *Осужденные с противоречиями в поведении.* Эта группа осужденных характеризуется противоречиями между личностными установками и программой режимных требований. Они могут выполнять требования режима с нарушениями, срывами и неустойчивостью поведения.

3. *Осужденные с негативным восприятием.* В этой группе осужденные не воспринимают режимные требования как лично значимые или важные для общества. Это может проявляться в их сопротивлении или нежелании следовать этим требованиям.

Эта классификация демонстрирует противоречивость внешнего и внутреннего в поведении и деятельности осужденных. Исследования в этой области показывают, что механизмы восприятия и исполнения режимных требований сильно зависят от индивидуальных особенностей личности каждого заключенного.

Решение этой противоречивой ситуации в процессе исправления осужденных представляет собой наибольшую трудность, т. к. режимные требования играют ключевую роль в направлении деятельности и поведения заключенных в различных исправительных учреждениях.

Реформа уголовно-исполнительной системы предполагает создание специальных участков в колониях с разными целями, такими как адаптация, диагностика, локально-профилактические меры, улучшение условий содержания, подготовка к освобождению и др. Такие изменения могут оказать влияние на режим отбывания наказания и его психологические аспекты.

Очевидно, что организация режима в тюрьмах и колониях имеет важное значение для эффективного исправления осужденных и содействия их социальной адаптации после освобождения. Инновации, направленные на дифференциацию и изучение осужденных специалистами (психологами и педагогами), могут помочь более точно понимать их индивидуальные потребности и особенности, что, в свою очередь, позволит более эффективно настраивать режим воздействия. Это позволит не только более точно размещать заключенных в соответствующих режимных участках, но и проводить индивидуальные коррекционные меры для каждого заключенного.

Важно также подчеркнуть значение коллективного взаимодействия среди осужденных. Позитивная направленность коллектива может способствовать поддержанию режима, а также влиять на формирование правильного отношения к режиму у отдельных заключенных.

Наконец, являются важными психолого-педагогические требования к организации режима. Понимание и осознание режимных норм каждым осужденным, а также созда-

ние благоприятных взаимоотношений как среди самих заключенных, так и между ними и сотрудниками исправительных учреждений способствуют поддержанию соответствующей стабильности и социальной адаптации.

В целом, психолого-педагогические аспекты работы в исправительных учреждениях являются сложными и многогранными, требующими глубокого понимания индивидуальных особенностей осужденных, их мотиваций и взаимодействия с социальной средой. Необходима комплексная реализация психолого-педагогической работы, социального научения и воспитания, образовательного и профессионального направлений работы с осужденными в условиях их социально-педагогической поддержки.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М., 2009.
2. Витушкин А.В. Понятие режима в исправительных учреждениях и краткая характеристика его основных функций // Вестник Кузбасского института. 2015. № 3. С. 49–56.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Педагогические работы. 1922–1936. М., 1984. Т. 1.
4. Сухов А.Н. Социально-пенитенциарная психология: теоретические и прикладные аспекты // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 2(53). С. 73–74.
5. Фомин Н.С. Теоретические основы социально-педагогической поддержки осужденных в процессе их ресоциализации: монография. М., 2004.

* * *

1. Andreeva G.M. Social'naya psihologiya: Uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2009.
2. Vitushkin A.V. Ponyatie rezhima v ispravitel'nyh uchrezhdeniyah i kratkaya harakteristika ego osnovnyh funkcyj // Vestnik Kuzbasskogo instituta. 2015. № 3. S. 49–56.
3. Makarenko A.S. Pedagogicheskie sochineniya. Pedagogicheskie raboty. 1922–1936. M., 1984. T. 1.
4. Suhov A.N. Social'no-penitenciarnaya psihologiya: teoreticheskie i prikladnye aspekty // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2013. № 2(53). S. 73–74.
5. Fomin N.S. Teoreticheskie osnovy social'no-pedagogicheskoy podderzhki osuzhdennyh v processe ih resocializacii: monografiya. M., 2004.



The analysis of the social and psychological-pedagogical aspects of the work with the prison population of the correctional institutions of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation

The article deals with the analysis of the peculiarities of the presence of the convicted in the correctional institutions from the perspectives of the social-psychological and pedagogical approaches. There are considered in details the characteristics and the significance of the phenomenon of the regime, its aims and tasks, the essence and functions. The authors conduct the analysis of the experience of the activity of the institutions of A.S. Makarenko from the perspective of the humanistic attitudes towards the man, who is in the correctional institution. There are considered the peculiarities of the different groups of the convicted from the perspective of the psychological and pedagogical approach.

Key words: *Penal Enforcement Code of the Russian Federation, Federal Penitentiary Service, correctional institutions, regime, personality of convicted, psychological and pedagogical correction, humanization.*

(Статья поступила в редакцию 07.08.2023)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. НИКОЛАЕВА
Волгоград

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Представлены результаты исследования по выявлению профессиональных дефицитов учителей начальных классов и выпускников педагогического вуза. Рассмотрено понятие «практическая подготовка» будущего педагога. Описан опыт организации сетевой практической подготовки студента в рамках изучения дисциплины «Педагогика».

Ключевые слова: практическая подготовка будущего педагога, аксиологический подход, компетентностный подход, системно-деятельностный подход, учебно-профессиональная деятельность студента, сетевая практическая подготовка будущего учителя начальных классов.

Введение. Реализация обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования 2021 г. определила профессиональные дефициты учителей начальных классов. По результатам проведенного нами исследования в 2022–2023 гг. с учителями Волгоградской области выявлено, что педагоги затрудняются в проектировании деятельностного урока, направленного на овладение школьниками учебной деятельностью. Особенности трудности вызывают планирование и реализация этапов проблематизации и целеполагания на уроке; учет индивидуальных особенностей школьников; разработка и использование учебных заданий по формированию универсальных учебных действий, функциональной грамотности обучающихся. Можно сделать вывод, что в ситуации инновационных введений в педагогическую практику педагоги не всегда готовы к их принятию, овладению новыми компетенциями, к творческому преобразованию учебно-методических материалов.

Проведенные кафедрой педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета исследования в разные годы выявили следующие личностные и профессиональные затруднения выпускников: 1990–1998 гг. – развитие познавательного интереса школьников, осуществление индивидуального подхода, реализация межпредметных связей, диагностика причин неуспеваемости, знание школьных программ, учебников, владение техническими средствами обучения, проведение воспитательной работы, взаимодействие с семьей; 2001–2002 гг. – установление взаимоотношений с учащимися, родителями, администрацией, применение методик преподавания, проведение воспитательной работы; 2010–2021 гг. – формирование учебной мотивации, познавательного интереса, преодоление трудностей в обучении, установление взаимоотношений с учащимися, родителями, администрацией, использование разных методик обучения школьников. Как видно, тематика затруднений выпускников повторяется.

Проблема: вызовы современности определили необходимость разработки и применения разнообразных практико-ориентированных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов с целью овладения дидактико-методическими основами обучения и воспитания школьников.

Согласно нормативным документам (Приказ Минобрнауки России и Минпросвещения от 5 августа 2020 г. N 885/390 «О практической подготовке обучающихся», Письмо Минобрнауки от 30 октября 2020 г. N МН-5/20730 «О направлении вопросов-ответов в части правового регулирования практической подготовки обучающихся») под практической подготовкой мы понимаем форму организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы. Образовательная деятельность в форме практической подготовки может быть организована при реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных компонентов образовательных программ, предусмотренных учебным планом [8].

В научных исследованиях проблема организации практической подготовки студентов представлена широким спектром работ. Ряд исследований посвящен подготовке педагогических кадров в системе высшего образования в условиях практико-ориентированного подхода (Байбородова, 2015; Федина, 2016; Ледовская, 2018). По мнению В.А. Гуружапова и А.А. Марголиса [4], реализация практико-ориентированного подхода предполагает существенное увеличение объема практики в учебных планах профессиональной подготовки будущих педагогов. В работах Э.Р. Шариповой рассматриваются вопросы модернизации педагогической практики будущих учителей в аспекте дифференциации заданий для студентов, использования проектных технологий [12]. Апробация условий разработки разных форм профессиональных продуктов в ходе практической подготовки будущих педагогов в рамках изучения педагогических дисциплин описана в современных научных статьях (составление кейсов педагогических техник и приемов по различным аспектам образовательных отношений; групповая и индивидуальная разработка внеурочного занятия; групповой и индивидуальный анализ видеорока; групповая и индивидуальная разработка конспекта урока по учебной дисциплине в школе; разработка разных вариантов матриц наблюдения за проявлениями универсальных учебных действий школьников на уроках и во внеурочной деятельности; составление кейсов учебных заданий, упражнений, заданий домашней работы по видам типичных трудностей в обучении у младших школьников; составление банка методик по диагностике метапредметных образовательных результатов обучающихся и др.) [1–3; 6; 9; 10].

Целью статьи является описание апробации форм практической подготовки будущих учителей в рамках изучения курса «Педагогика». В опытно-экспериментальной работе участвовали студенты 2-го курса бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

Теоретико-методологическую основу разработки и апробации форм практической подготовки будущих учителей начальных классов в рамках изучения педагогических дисциплин составили методологические подходы (аксиологический, компетентностный, системно-деятельностный).

Аксиологический подход (О.В. Гордиенко, А.А. Соколова, А.А. Симонова, А.В. Лубков, Б.С. Братусь, Д.Н. Узнадзе и др.) раскрывает процессы целенаправленного формирования у студентов базовых ценностных убеждений и обуславливает осознание и присвоение педагогических ценностей-целей, ценностей-средств в ходе совместной деятельности субъектов образовательного пространства профессиональной подготовки (студентов, преподавателей, учителей). Система ценностей определяет содержание основных результатов практической подготовки – продуктов, необходимых в профессиональной деятельности.

Компетентностный подход (И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) позволяет в процессе практической подготовки проектировать такие формы учебно-

профессиональной деятельности студентов, которые способствуют овладению ими профессиональными компетенциями согласно требованиям науки и педагогической практики.

Системно-деятельностный подход (А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.А. Марголис, и др.) выступает методологической основой научно-методического сопровождения процесса взаимодействия субъектов образования (студентов, преподавателей, учителей, школьников) и позволяет понять, что научно-методическое сопровождение практической подготовки – это не набор отдельных занятий, форм учебно-профессиональной деятельности студентов, учебных заданий, это сложный вид деятельности, предполагающий согласованность деятельностей субъектов образования при ведущей роли преподавателя.

Результаты исследования и обсуждение. Данные подходы мы реализовывали при разработке и апробации форм сетевой практической подготовки будущих педагогов в рамках онлайн-курса «Педагогика», раздел «Теория обучения». Важно отметить, что онлайн-курс отличается от обычных дистанционных занятий в первую очередь применением особых технологических приемов, которые существенно повышают эффективность освоения материала.

Ключевыми принципами дистанционного взаимодействия субъектов образовательного пространства (студенты, преподаватели, учителя) в рамках изучения учебной дисциплины «Педагогика» являются:

1) принцип открытости предполагает преодоление замкнутого педагогического взаимодействия представителей субъектов образовательного пространства, активную коммуникацию в ходе создания продуктов профессиональной деятельности; возможность и доступность контроля и оказания педагогической поддержки участникам учебно-профессиональной деятельности со стороны преподавателя;

2) принцип доступности позволяет каждому участнику взаимодействия действовать самостоятельно в индивидуальном режиме и удобном графике, обеспечить неограниченный доступ к образовательному контенту курса и учебно-методическое сопровождение студентов со стороны преподавателя;

3) принцип ответственности проявляется в осуществлении формального и неформального контроля за ходом деятельности всех субъектов учебно-профессиональной деятельности с целью своевременного корректирующего вмешательства;

4) принцип совместности требует построение дистанционного взаимодействия на основе активной многосторонней коммуникации – реальной и сетевой – между студентами и преподавателем, между студентами, между студентами и учителями;

5) принцип автономности фокусируется на самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов в цифровой образовательной среде и предполагает возможность студента самостоятельно выбрать стратегию, темп, способы выполнения заданий курса; позволяет авторам курса со стороны вуза отслеживать персональные показатели развития и образовательные результаты студентов [5].

В структуре курса семь разделов: сущность процесса обучения, методы обучения, урок как основная форма обучения, образовательные коммуникации, развитие дидактических систем в различные исторические эпохи, цели и содержание образования, вариативные системы обучения. Методическими изюминками курса являются: каждое занятие заканчивается мини практической подготовкой (разработка фрагмента урока с иллюстрацией реализации принципа обучения, метода обучения, этапа деятельностного урока, форм образовательных коммуникаций и др.); высокая иллюстративность (просмотр, анализ видеофрагментов уроков, фильмов, опросов детей, предоставленных научно-методическим центром развивающего обучения Л.В. Занкова); комментирование преподавателем ответов студентов в учебных заданиях, направленных на самокон-

троль и взаимооценивание. После каждого занятия предлагается 3 задания на самоконтроль и 2 задания на взаимооценивание.

В ходе заданий на взаимооценивание студенты имеют возможность высказать мнение по определенному вопросу теории обучения (высказывание известного педагога, модель обучения, форма организации учебной деятельности, особенности педагогического взаимодействия) и получить обратную связь от других студентов. Также будущие учителя могут оценить мнение сокурсников по определенному вопросу. Каждое онлайн-занятие предполагает задание на подготовку конкретного продукта (анализ видеурока, фрагмент урока, сравнительная таблица по понятиям, анализ кейса и др.) в сети, в индивидуальной и в групповой формах к очному занятию. Данное задание помогают выполнить и экспертировать учителя, включенные в реализацию данного курса как субъекты образовательной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Учителя привлекаются из базовых школ, из школ, которые являются региональными инновационными площадками и которые в рамках данной образовательной программы профессиональной подготовки являются руководителями педагогической практики.

В рамках курса решаются следующие основные профессиональные задачи: повышение практико-ориентированности курса «Педагогика», обеспечение высокой иллюстративности дидактических понятий, положений. С содержанием дисциплины «Педагогика» было связано содержание производственной (исследовательской) практики в текущем семестре. В заданиях по практике предусмотрено: проведение диагностики исследуемого качества или явления (в соответствии с темой курсовой работы: познавательный процесс, учебная мотивация, вид функциональной грамотности, нравственное развитие, особенности общения младшего школьника); обработка и интерпретация результатов диагностики (количественная и качественная характеристика уровней изучаемого качества); посещение уроков (не менее 4 уроков); изучение и описание методов и приемов обучения младших школьников по теме курсовой работы. Тематика курсовой работы связана с темами раздела «Теория обучения».

Итоговое занятие курса в форме практической подготовки включает ряд последовательных этапов: разработка индивидуальных сценариев урока согласно предложенному тематическому плану по учебной дисциплине в начальной школе в облачном хранилище, экспертиза индивидуальных сценариев урока в академической группе учителями-руководителями педагогической производственной практики, разработка общих сценариев в академической группе на базе Технопарка университета, выбор уроков для апробации, апробация уроков в академической группе на базе Технопарка университета с участием учителей-экспертов, учителей-руководителей педагогической практики.

Целесообразно, когда педагогическая практика проходит по срокам в конце изучения раздела «Теория обучения» и студенты могут продукт практической подготовки – разработанный фрагмент урока или урок – апробировать в реальной профессиональной деятельности.

Важно отметить, что курсовая работа является формой отчетности студента по дисциплине. До выполнения курсовой работы по педагогике, студенты уже защитили курсовую работу по дисциплине «Психология». Наша идея заключается в том, что тематика курсовых работ по педагогике может быть связана с темами курсовых работ по психологии и являться их продолжением. В курсовой работе по психологии студент описывает, изучает одну из сторон личности младшего школьника, а в курсовой работе по педагогике апробирует педагогические средства формирования конкретного возрастного-психологического явления (познавательное развитие, интеллектуальное развитие, функциональная грамотность, коммуникативные умения и т. п.)

Наш опыт организации сетевой практической подготовки в рамках преподавания курса «Педагогика» задает потребность в создании необходимых и достаточных усло-

вий продуктивного взаимодействия субъектов образовательного пространства в процессе профессиональной подготовки будущего педагога в системе высшего образования:

- создание сети базовых школ вуза при определенных условиях: кадровое обеспечение (готовность педагогического коллектива к дистанционному и очному взаимодействию, степень его мотивации к работе со студентами);
- привлечение учителей-наставников, учителей-методистов, победителей конкурсов профессионального мастерства, представителей предметных и методических объединений учителей к участию в разных формах практической подготовки будущих учителей;
- разработка онлайн-курсов научно-методического сопровождения педагогической практики, психолого-педагогических дисциплин в рамках отдельного модуля, которые будут отвечать требованиям нормативного, теоретического, методического, информационного и психолого-педагогического сопровождения разных субъектов образования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Перспективами организации практической подготовки будущих учителей начальных классов в рамках преподавания дисциплины «Педагогика» может быть разработка программы, сценария практической подготовки в рамках преемственности дисциплин «Психология» и «Педагогика» в психолого-педагогическом модуле учебного плана для бакалавриата по направлению «Педагогическое образование»; согласование программ практик по этим дисциплинам; согласование тематики курсовых работ.

Список литературы

1. Басарыгина Е.М. Практическая подготовка студентов бакалавриата с применением электронной информационно-образовательной среды / Е.М. Басарыгина, Т.А. Путилова // Актуальные проблемы развития общего и высшего образования: XVIII МЕЖВУЗОВСКИЙ СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ. Челябинск, 2022. С. 266–268.
2. Бурякова Т.С. Практическая подготовка будущих педагогов // Начальная школа. 2022. № 10. С. 8–14.
3. Громилов В.И. Внедрение практической подготовки обучающихся в образовательный процесс в системе высшего образования РФ // Актуальные проблемы современности. 2019. № 1(23). С. 67–71.
4. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19 № 3. С. 143–159.
5. Коротков А.М. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования / А.М. Коротков, Д.В. Земляков, О.А. Карпушова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8(171). С. 4–11.
6. Макаркова Н.С., Черненко Е.В. Стратегия практической подготовки студентов в образовательном процессе педагогического вуза // Гуманитарные исследования. 2020. № 4(29). С. 112–116.
7. Практическая подготовка педагогов: поиск перспектив: Сборник тезисов Национальной научно-практической конференции, Новокузнецк, 01–30 марта 2022 года. Новокузнецк, 2022.
8. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ «О практической подготовке обучающихся» от 5 августа 2020 г. № 885/390. [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/74626874/paragraph/80:0> (дата обращения: 25.02.2022).
9. Усеинова Л.Ю. Формирование индивидуальной образовательной траектории обучающихся по программам высшего образования: современные проблемы практической подготовки // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8(74). № 1. С. 44–51.

10. Фролова П.И. Проблемы внедрения практической подготовки обучающихся в системе профессионального образования // Вопросы педагогики. 2020. № 11-2. С. 355–358.

12. Шарипова Э.Р. Практическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 4(61). С. 505–509.

* * *

1. Basarygina E.M. Prakticheskaya podgotovka studentov bakalavriata s primeneniem elektronnoy informacionno-obrazovatel'noj sredy / E.M. Basarygina, T.A. Putilova // Aktual'nye problemy razvitiya obshchego i vysshego obrazovaniya: XVIII MEZH VUZOVSKIY SBORNIK NAUCHNYH TRUDOV. Chelyabinsk, 2022. S. 266–268.

2. Buryakova T.S. Prakticheskaya podgotovka budushchih pedagogov // Nachal'naya shkola. 2022. № 10. S. 8–14.

3. Gromilov V.I. Vnedrenie prakticheskoy podgotovki obuchayushchihsya v obrazovatel'nyj process v sisteme vysshego obrazovaniya RF // Aktual'nye problemy sovremennosti. 2019. № 1(23). S. 67–71.

4. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoy podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psichologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nyh klassov) na osnove setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh organizacij, realizuyushchih programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19 № 3. S. 143–159.

5. Korotkov A.M. Metodika podgotovki pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v setevom formate v usloviyah integracii pedagogicheskogo vuza s regional'noj sistemoy obrazovaniya / A.M. Korotkov, D.V. Zemlyakov, O.A. Karpushova // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 8(171). S. 4–11.

6. Makarkova N.S., Chernenko E.V. Strategiya prakticheskoy podgotovki studentov v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza // Gumanitarnye issledovaniya. 2020. № 4(29). S. 112–116.

7. Prakticheskaya podgotovka pedagogov: poisk perspektiv: Sbornik tezisov Nacional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii, Novokuzneck, 01–30 marta 2022 goda. Novokuzneck, 2022.

8. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF i Ministerstva prosveshcheniya RF «O prakticheskoy podgotovke obuchayushchihsya» ot 5 avgusta 2020 g. № 885/390. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/74626874/paragraph/80:0> (data obrashcheniya: 25.02.2022).

9. Useinova L.Yu. Formirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii obuchayushchihsya po programmam vysshego obrazovaniya: sovremennye problemy prakticheskoy podgotovki // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psichologiya. 2022. T. 8(74). № 1. S. 44–51.

10. Frolova P.I. Problemy vnedreniya prakticheskoy podgotovki obuchayushchihsya v sisteme professional'nogo obrazovaniya // Voprosy pedagogiki. 2020. № 11-2. S. 355–358.

12. Sharipova E.R. Prakticheskaya podgotovka budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2022. № 4(61). S. 505–509.



The practical training of the future teacher of the primary school in the context of studying the pedagogical disciplines

The article deals with the results of the study, aimed at the revealing the professional deficits of the teachers of the primary school and the graduates of the pedagogical universities. There is considered the concept of “the practical training” of the future teacher. The author describes the experience of the organization of the networking practical training of the student in the context of studying the discipline “Pedagogy”.

Key words: *practical training of future teacher, axiological approach, competency-based approach, system and activity approach, educational and professional activity of student, networking practical training of future teacher of primary school.*

Статья поступила в редакцию 22.08.2023)

Т.К. СМЫКОВСКАЯ
Е.В. ЗУДИНА
Волгоград

**МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ
В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ:
ОТ РАЗРАБОТКИ К АПРОБАЦИИ**

Обоснована необходимость совершенствования системы профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров. Представлены модель, методика и средства повышения квалификации управленцев в условиях цифровой среды при интегрирующей в ней роли онлайн-курса на платформе dist.miroznai.ru. Описан опыт реализации разработанной модели повышения квалификации управленческих кадров в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в условиях взаимодействия субъектов образовательного процесса в цифровой среде вуза.



Ключевые слова: *повышение квалификации, модель повышения квалификации, управленческие кадры, онлайн-курс, цифровая среда, взаимодействие, образовательный контент.*

Изменения в социально-экономической и политической жизни в современной России актуализируют потребность в повышении квалификации управленческих кадров, специальном формировании у них управленческих компетенций.

Анализ экономической и кадровой ситуации в России показывает наличие кадрового парадокса в области формирования современного управленческого аппарата: с одной стороны, практически нет вакансий менеджеров в среднем и крупном бизнесе, а с другой – ощущается «кадровый голод» из-за нехватки квалифицированных специалистов, обладающих умениями анализировать, прогнозировать, принимать нестандартные решения, брать на себя ответственность, работать и организовывать работу команд (в том числе и проектных команд). Как отмечается в аналитическом отчете [2], в управленческих структурах преобладают сотрудники, не имеющие соответствующего профильного образования, но при этом выпускники вузов, получившие профессиональное образование в сфере государственного и муниципального управления, редко находят, не имея стажа профессиональной деятельности, работу по специальности. Необходимо отметить также, что сложившаяся в России система профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров не соответствует требованиям современного общества в аспекте быстрой трансформации содержания подготовки, методик, средств и методов с учетом постоянно изменяющегося заказа современного общества и экономики. Предоставляя в целом неплохие теоретические знания, традиционная система профессионального образования оказывается малоэффективной в процессе практической подготовки управленцев для цифровой экономики.

Начиная с 1997 г. в стране реализуется Президентская программа по подготовке высококвалифицированных менеджеров для решения задач по модернизации секторов экономики (здравоохранения, образования, жилищно-коммунального хозяйства и др.), внедрению инноваций, улучшению инвестиционного климата в регионах. Цель указанной программы не потеряла актуальности и в настоящее время. Одним из основных заданий Программы является подготовка (обучение в форме профессиональной переподготовки, повышения квалификации и стажировки) в образовательных учреждениях управленческих кадров. В последние пять лет это задание было уточнено из-за продуктивного становления в стране цифровой экономики.

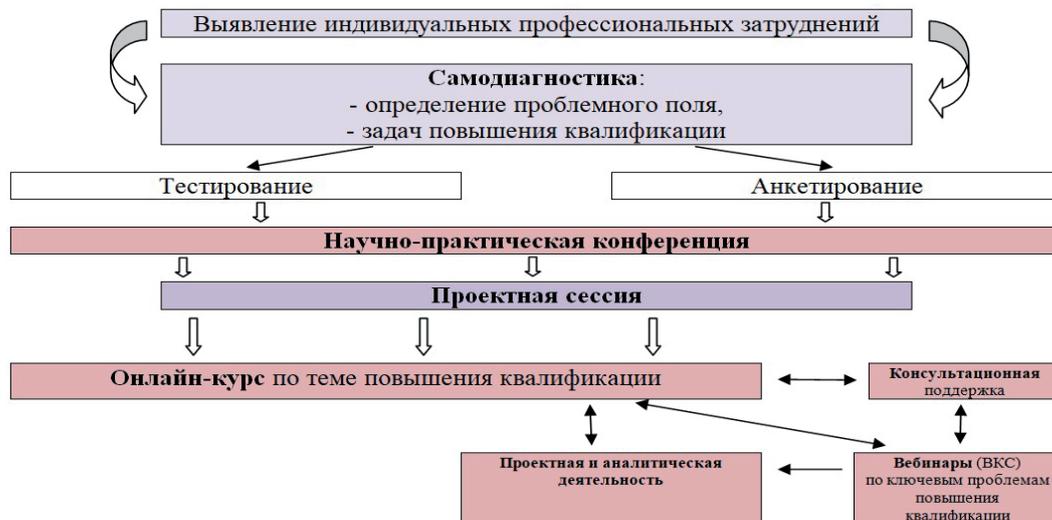


Рис. 1. Модель повышения квалификации управленческих кадров в условиях становления цифровой образовательной среды



Рис. 2. Мотивы обучения при повышении квалификации управленческих кадров [6]

А.А. Вербицкий [1] выделил проблемы, риски и перспективы цифрового обучения, что стало теоретической основой нашего исследования. Концептуальные идеи цифрового повышения квалификации выделены И.В. Роберт [5]. Модели повышения квалификации педагогов посредством цифровых технологий описаны в научных работах Е.В. Василевской, Л.Н. Горбуновой и Е.В. Сорокиной, О.М. Гузиной и О.П. Михеевой, Н.Е. Копытовой, Е.В. Чернобай и др. Однако практически нет исследований по проектированию моделей повышения квалификации управленческих кадров.

В рамках данной статьи представим опыт организации повышения квалификации управленческих кадров в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ).

В 2022–2023 гг. была разработана модель повышения квалификации управленческих кадров в условиях становления цифровой образовательной среды, проведена ее апробация и обоснован выбор средств обучения.

При разработке модели повышения квалификации (рис. 1) была предпринята попытка отойти от общепринятой схемы (изучение – освоение – усвоение – присвоение), а реализовать персонифицированное повышение квалификации при постоянном взаимодействии всех субъектов процесса повышения квалификации с использованием потенциала цифровой образовательной среды вуза – организатора курсов повышения квалификации – и при наличии следующих составляющих: 1) активизация проектной и аналитической деятельности слушателей, направленных на развитие профессиональных компетенций; 2) реализация проблемного подхода к изучению и исследованию управленческих процессов и моделей принятия управленческих решений; 3) оперативность обратной связи и диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса для самооценки собственного опыта управленческой деятельности и самосовершенствования при повышении квалификации; 4) ориентация на модульность программы повышения квалификации, предполагающей сочетание контактных и дистанционных форм обучения, индивидуальную самостоятельную работу, участие в проектах и т. п.

Далее модель была дополнена еще одним компонентом, завершающим повышение квалификации, но обеспечивающим дальнейшее профессиональное становление слушателей: публикация материалов слушателей, обмен опытом, участие в конкурсах профессионального мастерства и т. п.

При проектировании программы повышения квалификации по теме «Подготовка управленческих кадров в условиях становления цифровой образовательной среды» были учтены следующие характеристики обучения: соотношение теоретических и практико-ориентированных частей повышения квалификации, унификация структуры учебных модулей курса повышения квалификации, учет особенностей практической деятельности слушателей курсов, дифференциация слушателей по образовательным потребностям, персонификация консультационной поддержки и включения в проектную и аналитическую деятельности при выполнении практико-ориентированных заданий, а также учет мотивов обучения (рис. 2).

В ВГСПУ уже более десяти лет существует внутренняя цифровая образовательная среда, которая открывает широкий спектр возможностей в реализации персонифицированных образовательных траекторий как для преподавателей, так и для студентов (в том числе и слушателей курсов повышения квалификации).

Реализация инновационных подходов к организации цифровой образовательной среды вуза (в том числе использование платформ для дистанционного обучения: dist.miroznai.ru, edu.vspu.ru, moodle; личных кабинетов всех участников образовательного процесса; средств и цифровых инструментов для видеоконференцсвязи, проведения видеоконференций, вебинаров; цифровых сервисов для организации проектной деятельности, коммуникации, планирования и т. п.; социальных сетей и мессенджеров) положительно влияет на качество организации учебного процесса и эффективность горизонтальных и вертикальных коммуникаций: между преподавателями, студентами/слушателями и администрацией вуза; между студентами/слушателями и подразделениями организации учебного процесса; коммуникаций внутри учебной группы и др. [3].

Роль горизонтальных сетевых взаимодействий при повышении квалификации обоснована в исследованиях О.Н. Протасовой и Г.Б. Паршуковой, которые при этом указывают на то, что такое взаимодействие «требует не только совершенного владения информационно-коммуникационными технологиями, но и создает предпосылки для формирования индивидуально-образовательных маршрутов» [4, с. 122].

В связи с этим в проектируемой модели повышения квалификации сетевое взаимодействие субъектов процесса было учтено в различных компонентах: проектная сессия,

научно-практическая конференция, онлайн-курс, проектная и аналитическая деятельности. При организации научно-практической конференции (участниками являются не только потенциальные слушатели курсов повышения квалификации) было предусмотрено онлайн-комментирование докладов/статей, независимое взаимооценивание материалов участниками конференции по пятибалльной шкале с последующим ранжированием результатов, обсуждение докладов в группе в мессенджере. Таким образом формируется поле проблем для повышения квалификации управленческих кадров.

В ходе проектной сессии сетевое взаимодействие также осуществлялось в группе в мессенджере. Проектная сессия предполагает: 1) проведение заседания организационно-методической рабочей группы проектной сессии для определения темы и распределение функций между членами рабочей группы (в состав рабочей группы проектной сессии вошли преподаватели кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования ВГСПУ (организаторы учебного события), представители работодателей, являющихся партнерами кафедры); 2) выбор ведущих проектной сессии – специалистов, имеющих высокий уровень знаний по выбранной теме; 3) определение даты проведения и целевой аудитории; 4) анонсирование данного учебного события в социальных сетях; 5) актуализацию информации по теме проектной сессии; 6) формирование экспертной комиссии проектной сессии; 7) подготовка информационных материалов и методических рекомендаций для успешной работы участников сессии; 8) разработка схемы взаимодействия участников проектной сессии, а также консультационной поддержки. Проектная сессия проводится в несколько этапов. На первом этапе проводится образовательный лекторий по проблемам формирования компетенций будущего у современного управленца/менеджера. По ходу лектория организуется обсуждение проблемных или аналитических вопросов, формулируемых как ведущими сессии, так и участниками (при модерации их со стороны ведущих). Далее ведущие проектной сессии распределяют участников по проектным группам и проводят мастер-классы на тему «Какая идея может стать основой проекта?». Здесь сетевое взаимодействие используется при анкетировании и проведении опросов по материалам мастер-классов. На следующем этапе проектной сессии участники разрабатывают собственные (командные и в исключительных случаях индивидуальные) проекты. Завершается этап презентацией, анализом и экспертизой проектов, а также постановкой экспертной группой и ведущими сессии технических заданий на следующий этап. На следующем этапе проектной сессии с использованием цифровых сервисов (планировщики, онлайн-доски для майнд-мэпинга) осуществляется выполнение технических заданий по доработке проектов. Далее корректируется поле проблем, определяющее программу курса повышения квалификации и выбор средств обучения.

В качестве основного средства был выбран онлайн-курс, но при этом обучение на онлайн-курсе целесообразно сопровождать контактными занятиями либо телеконференциями или вебинарами по ключевым темам онлайн-курса, а также самостоятельной проектной и/или аналитической деятельностью с учетом особенностей профессиональных задач, решаемых слушателями.

При разработке онлайн-курса повышения квалификации на тему «Подготовка управленческих кадров в условиях становления цифровой образовательной среды» учитывались следующие технологические возможности платформы:

- представление учебных материалов для воспроизведения на компьютерах и гаджетах слушателей в различных форматах: видеолекции, инфографика, интеллектуальные карты, фишбоуны, интерактивные таблицы, «ленты времени», мультимедийные лонгриды, планы занятий и конспекты лекций в текстовом или pdf-формате, электронные учебные пособия, презентации и скрайб-презентации к занятиям, аудиофайлы и др.);
- включение в содержание курса интерактивного контента (гиперссылки, интерактивные справки, всплывающие подсказки, тренажеры и др.);

- организация промежуточного контроля в интерактивном формате (задания на «соответствие», «ранжирование», множественный выбор и др.) и тестирования при итоговой аттестации;
- формирование «Прогресса слушателя» при изучении курса в электронном формате;
- возможность трансформации структуры и содержания курса с целью персонализации обучения;
- обеспечение коммуникации через встроенный форум.

На рис. 3 представлен пример страницы онлайн-курса.

Путем анализа поля проблем, сформулированных в ходе научно-практической конференции, скорректированных на проектной сессии, а также по результатам анализа задач Президентской программы и запросов муниципалитетов и организаций на управленческие кадры была сформирована структура онлайн-курса (рис. 4).

Нам близка позиция С.Н. Усовой, что ключевым компонентом электронного обучения является «доставка учебных материалов обучающемуся с помощью ДОТ (дистанционных образовательных технологий)» [6, с. 46]. В связи с этим при организации работы слушателей курсов повышения квалификации был сделан акцент на взаимодей-

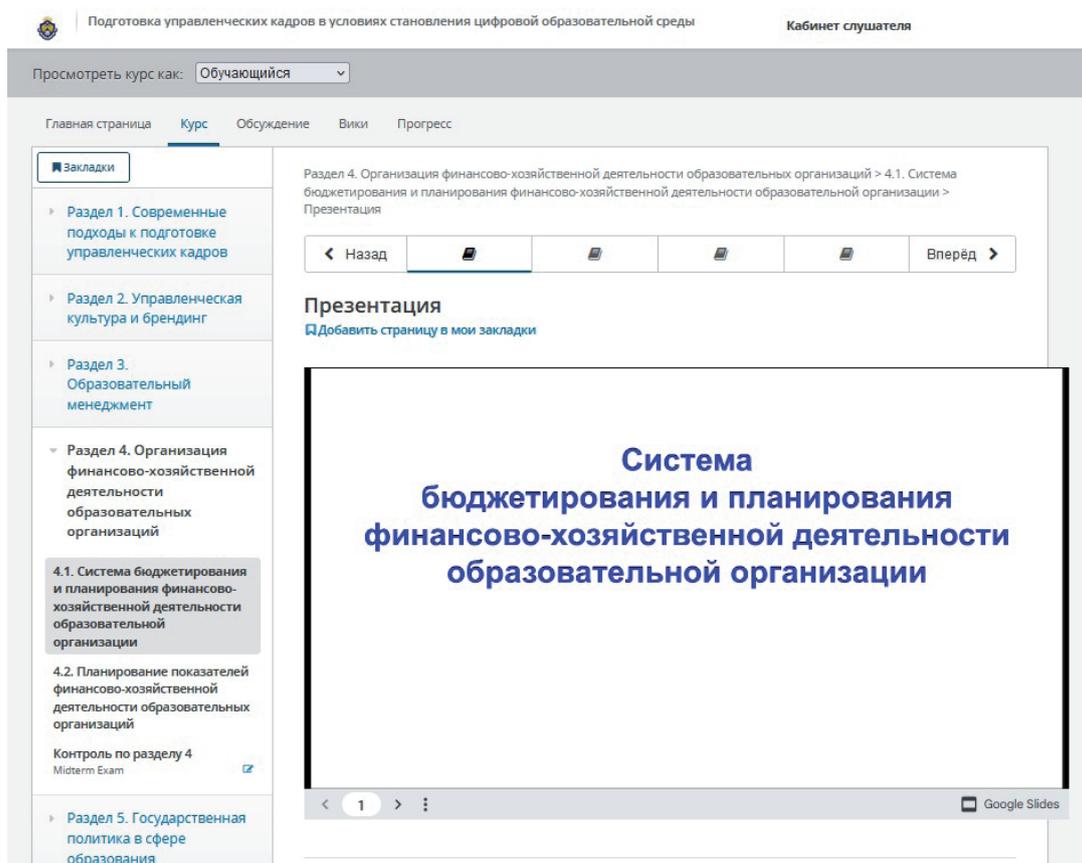


Рис. 3. Страница онлайн-курса «Подготовка управленческих кадров в условиях становления цифровой образовательной среды»

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



Рис. 4. Структура онлайн-курса повышения квалификации управленческих кадров

ствие слушателей с преподавателями и друг с другом (форум, встроенный в онлайн-курс, чат в мессенджере, консультирование как непосредственное, так и опосредованное, совместное обучение (телеконференции, вебинары), чаты на цифровых сервисах для проектной и аналитической деятельности).

Как отмечалось выше, освоения содержания онлайн-курса необходимо сопровождать телеконференциями или вебинарами по ключевым темам курса. В рамках апробации в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете авторской модели повышения квалификации управленческих кадров было проведено шесть вебинаров, по тематике соответствующих разделам курса. В контент онлайн-курса встроены гиперссылки на записи этих вебинаров. Коммуникация с участниками вебинаров осуществлялась как через текстовый чат, так и в режиме видеоконференцсвязи.

Остановимся на характеристике проектной и аналитической деятельности слушателей курсов повышения квалификации. При разработке модели такая деятельность

предусматривалась не только как задания для самостоятельной работы, являющиеся элементами онлайн-курса, но и как стажировка в организациях-партнерах, которые участвовали в постановке технических заданий проектной сессии, или по месту работы слушателя. В настоящий момент сконструированы и реализуются такие задания в онлайн-курсе.

Приведем пример задания для самостоятельной работы для занятия на тему «Тайм-менеджмент».

1. Изучите предложенный текст с описанием работы начальника отдела (за месяц, неделю или день – объем материала для анализа предлагается с учетом особенностей слушателя).
2. Составьте таблицу по видам операций и хронометражу их выполнения.
3. Проведите анализ временных затрат (длительность, помехи, внешние причины, внутренние причины и т. п.).
4. Выявите факторы, негативно влияющие на увеличение сроков выполнения операции по отношению к нормативам, и риски, связанные с уменьшением норматива времени.
5. Составьте аналитическую справку для руководителя организации.
7. Подберите стратегии тайм-менеджмента для повышения эффективности выполнения типовых операций сотрудника.
8. Разработайте проект план-графика выполнения операций на указанный в задании период времени (месяц/неделя/день)».

Итоговая диагностика по онлайн-курсу предусматривает оценку управленческих компетенций (при наличии практического управленческого опыта не менее 3-х лет), аналитического мышления и способности к теоретическому осмыслению результатов проектной и аналитической деятельности, а также итогов повышения квалификации (представление командных или индивидуальных проектов на экспертизу), корпоративных компетенций (при наличии опыта участия в проектах по управленческой тематике или стартапов), профессиональных компетенций и коммуникативных качеств (при наличии опыта участия в управленческих или проектных командах, в рабочих, экспертных группах или комиссиях), готовности к быстрому восприятию, усвоению и обработке больших объемов информации. В случае если условия для проведения оценочных процедур не соблюдены, то проводится только тест по теории.

Дополнительный компонент модели реализуется и сопровождается командой курса на протяжении года после завершения обучения слушателей курсов повышения квалификации.

Таким образом, разработана авторская модель повышения квалификации управленческих кадров, которая прошла первичную апробацию в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. В дальнейшем предполагается коррекция образовательного контента для обеспечения персонификации процесса повышения квалификации. На данный момент персонифицировано сетевое взаимодействие, консультирование, технические задания в рамках проектной сессии и задания для самостоятельной проектной и аналитической деятельности как элемент онлайн-курса.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы [Электронный ресурс] // Homo Cyberus: электронный научно-публицистический журнал. 2019. № 1(6). URL: <http://journal.homocyberus.ru/1-2019> (дата обращения: 28.04.2023).
2. Информационный сайт Комиссии по организации подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pprog.ru/Prezent%20%20zdr%20obr.pdf> (дата обращения: 07.06.2023).
3. Машевская Ю.А. Технологические основы разработки образовательных программ для высшего образования в условиях функционирования электронной образовательной среды

организации [Электронный ресурс] / Ю.А. Машевская, Т.К. Смыковская, А.Н. Сергеев // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29514> (дата обращения: 07.06.2023).

4. Протасова О.Н. Средовый подход к формированию электронной среды обучения / О.Н. Протасова, Г.Б. Паршукова // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 15. С. 106–113.

5. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3(47). С. 3–16.

6. Усова С.Н. Электронное обучение в профессиональном образовании: тенденции и направления развития // Дистанционное и виртуальное обучение. 2017. № 1(115). С. 46–53.

* * *

1. Verbickij A.A. Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy [Elektronnyj resurs] // Homo Cyberus: elektronnyj nauchno-publicisticheskiy zhurnal. 2019. № 1(6). URL: <http://journal.homocyberus.ru/1-2019> (дата обращения: 28.04.2023).

2. Informacionnyj sayt Komissii po organizacii podgotovki upravlencheskih kadrov dlya organizacij narodnogo hozyajstva Rossijskoj Federacii. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.pprog.ru/Prezent%20%20zdr%20obr.pdf> (дата обращения: 07.06.2023).

3. Mashevskaya Yu.A. Tekhnologo-metodicheskie osnovy razrabotki obrazovatel'nyh programm dlya vysshego obrazovaniya v usloviyah funkcionirovaniya elektronnoj obrazovatel'noj sredy organizacii [Elektronnyj resurs] / Yu.A. Mashevskaya, T.K. Smykovskaya, A.N. Sergeev // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29514> (дата обращения: 07.06.2023).

4. Protasova O.N. Sredovyy podhod k formirovaniyu elektronnoj sredy obucheniya / O.N. Protasova, G.B. Parshukova // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2008. № 15. S. 106–113.

5. Robert I.V. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: vyzovy i vozmozhnosti sovershenstvovaniya // Informatizaciya obrazovaniya i nauki. 2020. № 3(47). S. 3–16.

6. Usova S.N. Elektronnoe obuchenie v professional'nom obrazovanii: tendencii i napravleniya razvitiya // Distancionnoe i virtual'noe obuchenie. 2017. № 1(115). S. 46–53.



***The model of the further training of the administrative personnel
in the conditions of the establishment of the digital educational environment:
from development to approbation***

The article deals with the substantiation of the necessity of the improvement of the system of the professional education, the retraining and the further training of the administrative personnel.

There are presented the model, methodology and means of the further training of the managers in the conditions of the digital environment with the integral role of the online course at the platform 'dist.miroznai.ru'. The authors describe the experience of the implementation of the developed model of the further training of the administrative personnel in Volgograd State Socio-Pedagogical University in the context of the cooperation of the subjects of the educational process in the digital environment of the university.

Key words: *further training, model of further training, professional managers, online course, digital environment, cooperation, educational content.*

(Статья поступила в редакцию 28.08.2023)

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ

Сформулированы организационно-педагогические условия для преподавания профессионально ориентированного курса «Язык профессии» для студентов, специализирующихся в области экологии и природопользования. Описаны наиболее эффективные приемы и виды занятий, способствующие формированию профессиональной иноязычной компетентности у студентов-экологов.



Ключевые слова: преподавание иностранного языка, профессионально ориентированное обучение, язык профессии для экологов, организационно-педагогические условия.

В современном мире владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной компетентности выпускника вуза. Вследствие этого важным условием в подготовке специалистов нового поколения является профессионально ориентированное обучение иностранному языку с учетом потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [6].

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам – это прагматическое обучение. В конкретных условиях неязыковых вузов это означает, что овладение иностранным языком по содержанию и методике обучения должно служить профессиональной, в нашем случае экологической подготовке будущего выпускника [9].

Как известно, факторами формирования профессиональной компетентности (и иноязычной коммуникативной компетентности как ее структурного компонента) являются: содержание образования, методики и технологии обучения, активность личности обучающегося и виды деятельности, в которых студенты принимают участие в процессе обучения [7]. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов-экологов осуществляется в рамках целостного образовательного процесса в вузе, но имеет свои отличительные черты в соответствии с особенностями освоения учебной дисциплины [2].

В Московском государственном институте международных отношений МИД России (МГИМО) подготовка специалистов в области природопользования и международных аспектов экологической политики ведется с 2010 г. на кафедре международных комплексных проблем природопользования и экологии. Основными направлениями учебно-научной деятельности кафедры являются: экономические аспекты природопользования и охраны окружающей среды, международное регулирование в области природопользования и экологии, комплексные проблемы энергоэффективности и энергосбережения, управление в области охраны окружающей среды, комплексное развитие территорий, маркетинг территорий. Экологические аспекты международных отношений – очень перспективная область исследований, и потребность в специалистах-экологах растет.

В связи с необходимостью использования иностранного языка в профессиональной коммуникации, для того чтобы быть более востребованными на рынке труда, МГИМО уделяет особое внимание развитию иноязычных профессиональных навыков. Курс «Язык профессии» для студентов, специализирующихся в области экологии и природопользования, был разработан на кафедре английского языка № 5 в 2016 г. Он ори-

ентируется на основной учебный план кафедры международных комплексных проблем природопользования и экологии МГИМО.

Курс преподается уже на протяжении 7 лет. За это время он был дополнен новыми учебными пособиями, разработанными на кафедре, и аутентичными учебниками. Курс рассчитан на 3 года и преподается в бакалавриате со 2 по 4 курс, хотя уже на 1 курсе в аспекте «Дискуссия» представлены тексты экологической направленности. На 2 курсе этот аспект называется «Введение в язык профессии» и преподается 2 часа в неделю. На 3–4 курсах профессионально ориентированный курс для экологов включает в себя: 2 часа аспекта «Язык профессии», 2 часа аспекта «Деловая коммуникация», 2 часа аспекта «Экологический перевод».

Опыт преподавания профессионально ориентированного курса «Язык профессии для экологов» позволяет нам сформулировать следующие организационно-педагогические условия.

Выбор тематики и отбор языкового материала.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВО) относит к профессиональным компетенциям эколога: общенаучные компетенции, общепрофессиональные компетенции и компетенции, связанные с овладением определенной специальностью [11]. При отборе тематики и языкового материала целесообразно сконцентрироваться на последних двух аспектах, строя процесс обучения от общего к частному, от общепрофессиональной тематики к узкопрофессиональной.

Общепрофессиональная составляющая включает представления о теоретических основах общей экологии, экологии человека, социальной экологии, геоэкологии, основы учения о литосфере, атмосфере, гидросфере, биосфере, основы экономики природопользования, устойчивого развития, экологического мониторинга, оценки воздействия на окружающую среду, правовые основы природопользования и охраны окружающей среды [11]. Материал, связанный с узкой специальностью, может осваиваться студентами в ходе написания курсовых и дипломных работ – студенты фокусируются на изучении тех терминов, которые относятся к тематике работы. Групповые же занятия ориентируются в первую очередь на формирование у студентов лексического минимума, связанного с будущей профессиональной деятельностью.

2. Актуальность языкового материала.

Актуальность языкового материала определяется соответствием современному дискурсу и требованиям лексического минимума обучаемых студентов. Отбор лексических единиц в рамках языка профессии не может быть полностью самостоятельным и независимым от других преподаваемых аспектов иностранного языка, т. к. обучение языку всегда носит комплексный характер [8]. Различные статистические данные (например, демографические показатели, выбросы загрязняющих веществ и др.), документы в области охраны окружающей среды и другие материалы достаточно быстро устаревают, хотя для обучения иностранному языку они могут считаться актуальными. Возможно их использование в учебном процессе, однако предварительно нужно создать такой контекст, который оправдает использование такого материала [8]. Так, используя устаревшие статистические данные, можно посмотреть динамику тех или иных процессов, например, динамику численности населения за тот или иной период, и отработать при этом определенную лексику.

3. Интеграция экологических тем в круг экономических предметов.

Т. к. данное направление подготовки в МГИМО осуществляется на факультете ИМТУР (Институт международной торговли и устойчивого развития), при разработке курса нашей задачей было интегрировать экологическую тематику в круг экономических предметов. Для этого мы добавили раздел Environmental Economics (Экономика природопользования), который расширяет знания студентов и в области экономики.

4. Использование видов деятельности, развивающих профессиональные навыки.

Среди видов работ, которые мы используем на занятиях по «Языку профессии», способствующих развитию профессиональных языковых компетенций, мы выделяем: кейсы, ролевые игры; написание эссе, аннотаций, резюме, деловых писем; анализ карт и статистических материалов; подготовку презентаций; создание концептуальных и ментальных карт (concept maps, mind maps); неподготовленную речь (Impromptu Speech).

Опрос, проведенный среди студентов, показал их заинтересованность в использовании самых разнообразных видов деятельности на занятиях по «Языку профессии». Наиболее интересными и полезными видами работ студенты считают аутентичные видео- и аудиоматериалы, анализ карт и статистических материалов, а также использование кейсов.

Кейсы являются одним из наиболее эффективных видов деятельности. Кейсы по изучаемым темам позволяют работать на занятиях по языку профессии с самыми разными форматами информации на английском языке, совершенствовать навыки перевода, расширять словарный запас, ориентируясь на актуальные проблемы экологии и природопользования. К основным преимуществам использования кейсов относятся: развитие критического и творческого мышления и необходимость думать на языке, умение вести дискуссию и аргументировать ответы, ненасильственное разрешение конфликтов, взвешенное принятие решений и способность видеть проблемы с нескольких точек зрения, использование терминов, развитие речи без опоры на готовый текст [8].

5. Совместное использование аутентичных материалов и учебных пособий, разработанных на кафедре.

Для обеспечения данного курса нами были отобраны аутентичные учебники и пособия английских и американских авторов – специалистов в области Environmental Science, которые мы дополнили аутентичными аудио- и видеоматериалами. В связи с тем, что в аутентичных учебниках не выделен активный словарь, представилось необходимым разработать учебное пособие со словарем и упражнениями к нему, а также другими заданиями, нацеленными на отработку различных навыков и умений. Нами было подготовлено и апробировано учебное пособие для студентов 3–4 курсов бакалавриата по специальности «Экология и природопользование». Пособие состоит из шести частей (блоков), которые посвящены таким профессиональным темам, как устойчивость экосистем и причины экологических проблем, проблемы народонаселения, продовольственная безопасность и сельское хозяйство, мировая экономика и альтернативная энергетика, проблемы устойчивого развития [1]. В пособии представлены различные задания и упражнения, позволяющие будущим специалистам развивать профессиональную языковую компетенцию, совершенствовать устную и письменную речь, развивать разговорные навыки, развивать навыки и умения, связанные с аналитической работой на английском языке, включая описание и анализ статистики, графиков, диаграмм, а также навыки подготовки презентаций. Все это позволяет сформировать у студентов высокий уровень профессиональной иноязычной компетенции и выразить себя как личность в процессе общения.

Для аспекта «Экологический перевод» был создан учебник «Введение в экологический перевод» с целью формирования и развития навыков перевода у студентов бакалавриата по специальности «Экология и природопользование», а также с целью совершенствования навыков аналитического чтения, понимания и перевода текстов и документации международных соглашений, конвенций и протоколов по экологической тематике. В учебнике использована оригинальная документация ООН по проблематике экологии и природопользования [4].

6. Внеаудиторная работа.

Еще одним фактором, способствующим развитию различных профессиональных иноязычных компетенций, является внеаудиторная воспитательная работа для развития

у студентов рефлексии и критического мышления; стимулирования поисковой, учебно-познавательной и творческой деятельности; реализации принципов дифференциации и индивидуализации учебного процесса [5].

Основными принципами организации внеаудиторной работы являются: добровольность; инициативность; доступность; наглядность; занимательность и новизна содержания, форм и методов работы; коммуникативная активность; наличие условий для саморазвития, социальной самоидентификации личности; систематичность; четкая организация и тщательная подготовка мероприятий [10].

Так, студенты-экологи каждый год принимают участие в конкурсе «Лучший студент в языке профессии».

Конкурс состоит из двух туров. Первый тур – письменный, во время которого участники делают письменный перевод публицистического англоязычного текста по экологической тематике с английского языка на русский. Второй тур – устный, он состоит из двух устных заданий: двухминутного импровизированного монолога по предложенной теме (связанной с будущей профессией конкурсанта) и последовательного двустороннего перевода коммерческого диалога. Данный конкурс позволяет выявить студентов, которые добились высоких результатов в изучении английского языка, а также повышает мотивацию студентов к изучению профессионально ориентированного английского.

Также к внеаудиторной работе относится проведение среди студентов-экологов научно-практической конференции по проблемам экологии и устойчивого развития «Environmental Challenges and Sustainable Development: Global perspectives». Студенты представляют свои экологические исследования на английском языке. Это может быть фрагмент курсовой работы или любого другого исследования, а не просто реферативная работа. Во время выступления с презентацией жюри из компетентных преподавателей (включая приглашенных специалистов в области экологии и охраны окружающей среды) оценивает участников по следующим критериям:

- 1) содержание: соответствие теме, наличие научного исследования, логика, доступность и полнота изложения;
- 2) техническая сторона: стилистика слайдов, визуальные приемы, организация информации на слайде;
- 3) культура подачи материала: знание текста, произношение, интонации, визуальный контакт с аудиторией.

По результатам конференции и конкурса «Лучший студент в языке профессии» продумана система поощрений студентов в виде дополнительных баллов к персональному рейтингу студента по английскому языку и на экзамене.

Также студенты-экологи принимают активное участие в различных международных конференциях по экологической тематике, в том числе на английском языке, стажировках в международных компаниях, специализирующихся в области экологии и охраны окружающей среды.

Проведенный опрос среди студентов-экологов показал, что большинство студентов считает курс «Язык профессии» очень полезным и практичным. Однако ожидания у студентов разных курсов различные:

Какие результаты Вы бы хотели получить после завершения данного курса?

2 курс:

- читать аутентичные научные статьи в области Environmental Science;
- овладеть профессиональной терминологией;
- повысить общий уровень знаний в области экологии и экономики;
- уметь анализировать текстовую и графическую информацию;
- беседовать на научные темы в профессиональной деятельности.

3 курс:

- свободно переводить тексты с русского на английский и с английского на русский по профессиональной тематике;
 - свободно владеть профессиональной лексикой и использовать ее в дискуссии, на международных конференциях, при написании научных статей;
 - переводить международные документы.
- 4 курс:
- работать с англоязычной литературой;
 - получить знания об экологической культуре и экологическом праве в англоговорящих странах;
 - обучаться в магистратуре за рубежом;
 - писать диплом на английском языке.

Подводя итог, можно сказать, что высокопрофильное лингвистическое образование будущих специалистов в области экологии, природопользования и международных аспектов экологической политики требует сбалансированной системы интегрированных лингвистических, дидактических и экологических материалов, адаптированных к современным потребностям профессии [8]. Применение описанных выше методологических организационно-педагогических условий к профессиональной языковой подготовке будущих экологов будет способствовать повышению эффективности обучения и формированию профессиональной иноязычной компетентности у студентов-экологов.

Список литературы

1. Английский язык: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Экология и природопользование». A course of English for environmental studies: уровень B2 / Н.Б. Седова, Н.Р. Арупова, А.В. Лазарева и др.; под редакцией Н.Б. Седовой. М., 2021.
2. Бибикова Э.В. Методологические принципы формирования основ иноязычной коммуникативной компетенции у будущих экологов. [Электронный ресурс]. URL: <http://zron.ru/articles/osnovnye-voprosy-teorii-i-praktiki-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhd/sektsiya-6-teoriya-i-metodika-professionalnogo-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-08/metodologicheskie-printsipy-formirovaniya-osnov-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-budushch/> (дата обращения: 25.07.2023).
3. Валеева Н.Г., Иванова Н.В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов экологических факультетов // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: сборник научных трудов. М., 2015. С. 72–82.
4. Лазарева А.В. Английский язык. Введение в экологический перевод. Introduction to Environmental Sciences: Translation Course: учебник уровень B2 / А.В. Лазарева, Н.А. Серебrenникова. М., 2019.
5. Образовательная социальная сеть nsportal.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru> (дата обращения: 31.08.2023).
6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел, 2005.
7. Овсейчик Н.В. Формирование профессиональной компетентности при подготовке специалистов // Материалы всероссийской научной конференции с международным участием. Омск, 2005.
8. Седова Н.Б. Роль «Языка профессии» в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 23–24 марта 2023 г. Минск, 2023. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/298475/1/%D0%98%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B8%202023.pdf> (дата обращения: 01.08.2023).
9. Томсина Н.Г. К проблеме формирования профессиональной компетенции студентов-экологов в неязыковом вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 1(41). С. 247–252.
10. Ухвачев Г.И., Куимова М.В. О роли внеаудиторной работы в повышении мотивации к изучению иностранного языка [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. № 11(91). С. 1497–1498. URL: <https://moluch.ru/archive/91/20066> (дата обращения: 31.08.2023).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-05-03-06-ekologiya-i-prirodopolzovanie-894/> (дата обращения: 11.09.2023).

* * *

1. Anglijskij yazyk: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihya po napravleniyu «Ekologiya i prirodopol'zovanie». A course of English for environmental studies: uroven' B2 / N.B. Sedova, N.R. Arupova, A.V. Lazareva i dr.; pod redakciej N.B. Sedovoj. M., 2021.

2. Bibikova E.V. Metodologicheskie principy formirovaniya osnov inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u budushchih ekologov. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://zron.ru/articles/osnovnye-voprosy-teorii-i-praktiki-pedagogiki-i-psikhologii-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhd/sektsiya-6-teoriya-i-metodika-professionalnogo-obrazovaniya-spetsialnost-13-00-08/metodologicheskie-printsipy-formirovaniya-osnov-inoyazychnoy-kommunikativnoj-kompetentnosti-u-budushch/> (data obrashcheniya: 25.07.2023).

3. Valeeva N.G., Ivanova N.V. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov ekologicheskikh fakul'tetov // Innovacionnost' i mul'tikompetentnost' v prepodavanii i izuchenii inostrannykh yazykov: sbornik nauchnykh trudov. M., 2015. S. 72–82.

4. Lazareva A.V. Anglijskij yazyk. Vvedenie v ekologicheskij perevod. Introduction to Environmental Sciences: Translation Course: uchebnik uroven' V2 / A.V. Lazareva, N.A. Serebrennikova. M., 2019.

5. Obrazovatel'naya social'naya set' nportal.ru. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://nportal.ru> (data obrashcheniya: 31.08.2023).

6. Obrazcov P.I., Ivanova O.Yu. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov. Orel, 2005.

7. Ovsejchik N.V. Formirovanie professional'noj kompetentnosti pri podgotovke specialistov // Materialy vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Omsk, 2005.

8. Sedova N.B. Rol' «Yazyka professii» v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [Elektronnyj resurs] // Inostrannye yazyki: innovacii, perspektivy issledovaniya i prepodavaniya: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Resp. Belarus', Minsk, 23–24 marta 2023 g. Minsk, 2023. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/298475/1/%D0%98%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B8%202023.pdf> (data obrashcheniya: 01.08.2023).

9. Tomsina N.G. K probleme formirovaniya professional'noj kompetencii studentov-ekologov v neyazykovom vuze // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 1(41). S. 247–252.

10. Uhvachev G.I., Kuimova M.V. O roli vneauditornoj raboty v povyshenii motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2015. № 11(91). S. 1497–1498. URL: <https://moluch.ru/archive/91/20066> (data obrashcheniya: 31.08.2023).

11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 05.03.06 Ekologiya i prirodopol'zovanie. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-05-03-06-ekologiya-i-prirodopolzovanie-894/> (data obrashcheniya: 11.09.2023).

The experience of the organization of the profession-oriented language training for the ecologists students

The article deals with the organizational and pedagogical conditions for teaching the profession-oriented course “Professional language” for the students, who are specialized in the sphere of ecology and management of the natural resources. There are described the most efficient techniques and kinds of the tasks, supporting the development of the professional foreign language competence of the ecologists’ students.

Key words: *foreign language teaching, profession-oriented education, professional language for ecologist, organizational and pedagogical conditions.*

(Статья поступила в редакцию 21.08.2023)

ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Исследование посвящено проблеме реализации идей интермедиальности в системе языкового образования в вузе. Дается краткий исторический обзор развития медиаобразования как тренда мировой педагогической науки, рассматриваются понятия «интермедиальность» и «интермедиальная грамотность». Представлен алгоритм работы по внедрению элементов интермедиальности в процесс преподавания дисциплины «Практика устной и письменной речи английского языка».



Ключевые слова: *интермедиальность, интермедиальная грамотность, принцип междисциплинарности, медиакомпетентность, цифровизация.*

Сегодня человек получает и обрабатывает бесконечное количество информации из различных источников. В этих условиях необходимо уметь выбирать ресурс, отбирать необходимое содержание, преобразовывать полученные данные, критически относиться к медиа как техническим средствам «создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором медиатекста) и объектом (массовой аудиторией)» [7, с. 24], т. е. формировать и совершенствовать свою медиакомпетентность посредством медиаобразования (О.А. Баранов, Н.В. Зманова, Е.В. Мурюкина, Н.П. Рыжих, И.В. Чельшева, А.В. Федоров и т. д.).

Медиаобразование, которое как особый тренд в мировой педагогической науке сложилось в 60-х гг. прошлого века и к началу нынешнего века получило активное развитие, имеет много определений (Дж. Гербнер, Н.Б. Кириллова, М.Ю. Бухаркина, М.Н. Фомина, Д.В. Залагаев и др.). Однако, по мнению А.П. Короченского, в последнее время все больше распространяется широкое понимание медиаобразования «как развернутой долговременной общественно-просветительской деятельности» [4, с. 187–188], которая направлена на формирование и совершенствование критического мышления и критического подхода в отношении содержания медиаматериалов и индивидуальной оценки деятельности средств массовой информации, т. е. на формирование информационной культуры индивидуума и общества в современных условиях поликультурного мира.

По Л. Мастерману, существует несколько причин, определяющих актуальность медиаобразования сегодня:

- 1) высокий уровень медиапотребления и медиаперенасыщение современного общества средствами массовой информации;
- 2) идеологическая важность средств массовой информации и их влияние как индустрии сознания;
- 3) рост в управлении информацией, производстве и ее распространение в медиа;
- 4) увеличивающееся проникновение средств массовой информации в наши центральные демократические процессы;
- 5) растущая важность визуальной коммуникации и информации во всех сферах;
- 6) важность обучения студентов с целью удовлетворения потребностей будущего;
- 7) быстро растущие национальные и международные процессы приватизации информации [14, с. 2].

К основным направлениям медиаобразования относят медиаобразование будущих педагогов в университетах, медиаобразование преподавателей вузов и школ в процессе повышения квалификации на курсах по медиакультуре и медиаобразование как составляющую общего образования школьников и студентов, при этом оно может быть интегрированным (проходить в рамках преподавания других учебных дисциплин) или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т. д.) (А.В. Федоров) (Цит. по [6, с. 169]).

В рамках проводимого нами исследования целесообразным представляется определить медиаобразование как процесс личностного развития студентов языкового факультета/университета посредством использования материалов средств массовой информации с целью формирования и совершенствования культуры общения с медиа, развития творческих коммуникационных способностей, критического мышления, навыков адекватного восприятия, интерпретации, анализа и оценки оригинальных медиатекстов, овладения различными формами самовыражения с применением медиатехники.

Предполагается, что в контексте медиаобразования в основе занятий (в нашем случае в рамках изучения языковых дисциплин, учебных и производственных практик) лежат проблемные, эвристические и иные продуктивные формы обучения, которые способствуют развитию индивидуальности студентов, самостоятельности их мышления, стимулируют их способности через вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование нацелено на включение студентов в процесс создания продуктов медиакультуры.

Все современные процессы по созданию, обработке, распространению культурных продуктов (книги, музыка, кино, теле- и радиопрограммы, газеты, журналы и пр.) цифровизированы. Это означает, что современная культура мультимодальна, использует различные семиотические ресурсы, что позволяет нам говорить об *интермедиальности* в современных культурных практиках и образовании [13, с. 65–82].

В насыщенном информацией мире интермедиальную грамотность без преувеличения можно считать фундаментальной концепцией современного образования, актуальным исследовательским направлением: существуют центры по изучению вопросов интермедиальности, организуются и проводятся научные конференции, семинары, круглые столы, публикуются результаты научных исследований вопроса (например, [11]). Интермедиальность основывается на междисциплинарности, поиске новых методологических систем, что в условиях стремительно растущих цифровых возможностей соответствует тенденциям современной гуманитарной науки и развивает инновационные образовательные практики (О.А. Ханзен-Леве, И.П. Ильин, Ю. Мюллер, И. Пэх, Й. Шретер, Р. Барт, Ю. Кристева, Г.А. Левинтон, Б. Вальденфельс, Э. Гуссерль, И.В. Арнольд, С.П. Шер, Н.В. Тишунина, И.А. Азизян, И.В. Корецкая, И.Е. Борисова, Х. Шмидт, А.Г. Сидорова и др.). В то же время мы наблюдаем отсутствие последовательности в изучении данного вопроса, различные трактовки интермедиальности ввиду сложности этого понятия, размытости его границ.

Так, в «Словаре средств массовой информации и коммуникации» [10] интермедиальность, возникшая на основе идей интертекстуальности, трактуется уже как «общий термин для явлений в точке пересечения различных средств массовой информации или их границ или для их взаимосвязи, обычно в контексте цифровых средств массовой информации». При этом слово «интермедиальность» происходит от латинского прилагательного со значением «находящийся между» (XVI в.) [15]. Интермедиальность также определяется как особый тип внутритекстовых взаимоотношений знаковых систем в пространстве художественного произведения [3, с. 88], специфическое направление изучения художественного текста [1, с. 6], создание целостного полихудожественного пространства в системе культуры [5] и т. д.

Очевидно, что идея интермедиальности, которая восходит к временам античности (Л. Геллер), претерпевает постоянные изменения, расширяет сферу своего применения, напрямую связана с социальными процессами и изменениями в обществе, достижениями научно-технического прогресса. Выделяемые недавно два магистральных направления исследований интермедиальности – интермедиальность в искусстве и интермедиальность в медиа – сегодня соединяются, что позволяет говорить о «динамичной картине взаимодействия разнообразных медиа в меняющихся социальных и культурных контекстах» [2, с. 58–62.]. По мнению К. Йенсена, сегодня концепция интермедиальности подчеркивает наличие взаимосвязанных дискурсов коммуникации, с которыми общество сталкивается посредством взаимосвязанных медиатехнологий в современной повседневной жизни. В более широком смысле интермедиальность может пониматься как один из аспектов современной социальной формации, пронизанной общими технологиями информации и коммуникации, которые поддаются конкретному применению в материальном производстве, политическом управлении и культурной жизни, что сегодня описывается как «информационное общество» и «сетевое общество» [12].

Применение идей интермедиальности в практике преподавания считается эффективным средством повышения мотивации студентов, совершенствования тех компетенций, которые базируются на интегрированном сенсорном опыте. Эффективное обучение зависит от развития таких навыков, поскольку они позволяют учащимся декодировать и объяснять действия, природные или созданные человеком символы и объекты окружающей среды. Применение этих навыков способствует общению между людьми [8]. Внедрение идей интермедиальности помогает студентам видеть и понимать различные направления современной науки, причем в понятном, доступном и желаемом формате (большинство современных студентов в процессе учебной, досуговой деятельности, самостоятельной работы по подготовке к занятиям погружаются в сферу цифровых технологий, обладая в большей или меньшей степени так называемым «клиповым мышлением», что, в свою очередь, определяет их особенности восприятия информации) [9]. Цифровые инструменты (веб-сайты, онлайн-игры, приложения, образовательные платформы и т. д.) при этом дают возможность преподавателям совершенствовать свои методы обучения через привлечение различных медиа. Интермедиальность создает виртуальное пространство для обучения, где студентам комфортно и интересно взаимодействовать.

Однако просто находить, анализировать и интерпретировать информацию сегодня недостаточно. Современные студенты испытывают потребность быть вовлеченными в продуктивные виды деятельности, осваивать цифровые инструменты, самим создавать и передавать информацию, применять ее в конкретных учебных ситуациях, ситуациях повседневного и профессионального общения, что напрямую связано с развитием ментальных качеств. Современные информационные технологии, цифровая обработка информации выступают средством коммуникации культуры, средством развития критического мышления, влияют на образовательный процесс. Следовательно, применение идей интермедиальности в практике вузовского преподавания носит многоцелевой характер.

Говоря о реализации идей интермедиальности на факультете иностранных языков Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского (44.03.05 Педагогическое образование, Иностранный язык (английский), Иностранный язык (немецкий)) посредством организации преподавания языковых дисциплин через призму основных принципов и подходов медиаобразования, необходимо отметить непрерывный характер данного процесса. Интермедиальность в обучении (на примере дисциплины «Практика устной и письменной речи английского языка») следует комплексно внедрять от курса к курсу. Это подразумевает охват всех изучаемых тем, рассмотрение более сложных и дискуссионных проблем, включение все более разнообразных медиа, на-

чиная от традиционных газет и журналов через привлечение источников сети Интернет (онлайн-издания, блоги, новостные каналы, виртуальные экскурсии и видеогиды, чаты и сообщества) и заканчивая освоением основных принципов работы с ChatGPT (AI) с целью получения и обработки информации и ее последующего применения в рамках процесса обучения.

Принимая во внимание особенности современного медиаобразования и учитывая непрерывный процесс его цифровизации, можно предложить следующий алгоритм работы по внедрению элементов интермедиальности при преподавании дисциплины «Практика устной и письменной речи английского языка».

На 1 курсе при изучении темы “People and their Relationships” студентам в качестве итогового проекта предлагается работа в микрогруппах по сбору, структурированию, визуализации и представлению фактической, статистической информации по ряду проблемных вопросов (Generation Gap, Millennials and Generation Z, The Best Time to Marry, An Only Child in a Family, Role Models of Modern Teenagers, Teenage Rebellion), а также по анализу того, как эти вопросы освещены в газетах/журналах (в том числе онлайн-изданиях) (представить конкретные издания, названия статей, проанализировать подходы к изучаемой проблеме, отзывы и отклики читателей), на радио/в подкастах (ссылки на подкасты, скрипты, под каким углом рассматриваются, сравнение подходов в стране изучаемого языка и в родной стране).

При изучении темы “Houses and Homes” студенты продолжают работать в микрогруппах. Завершающим проектом будет рассмотрение темы с новым типом медиа – телевидением (официальные каналы телепередач, в том числе трансляции в сети Интернет) – в рамках ток-шоу, образовательных/развлекательных передач, художественных (разных жанров) и документальных фильмов. Для рассмотрения и анализа студентам предлагаются следующие направления в рамках изучаемой темы: Real Estate Agencies and Their Functioning, The Market of Luxurious Property, Unusual Houses and Buildings, Grand Housewarming Parties, The Problem of the Homeless in Different Countries.

Работая над темой “Food and Meals”, студенты 1 курса выполняют интермедиальный проект, суть которого состоит в выявлении особенностей того, как данная тема раскрывается в *исполнительских видах искусства* (кино / театр / музыка / танцы / ораторское мастерство); в *изобразительных искусствах* (живопись / скульптура / архитектура / ремесло / граффити / фотография); *литературе* (поэзия/проза).

В рамках второго года обучения студенты продолжают знакомиться с разными медиа и анализировать, как та или иная тема находит свое отражение в них, раскрывается и предстает перед пользователями сети Интернет. При этом обучаемым предлагаются более узкие и специализированные виды медиа. Так, при работе над темой “Health and Medicine” студентам необходимо осветить проблемы, связанные с телемедициной/медициной онлайн: каким образом и на каких платформах в разных странах происходит постановка диагнозов по симптомам (так называемые системы Symptom Checkers), как реализуется консультирование различными врачами в режиме реального времени (Medicine online). Как вариант задания возможным и целесообразным представляется знакомство студентов с личными блогами/влогами: *fitness trainers, nutritionists*.

При работе с темой “Sports” студенты должны выбрать определенный вид спорта и в исторической ретроспективе проследить изменения в манере трансляции/работе комментаторов/поведении болельщиков различных матчей, чемпионатов, соревнований.

Тема “Shopping” предполагает знакомство с международными платформами для онлайн-торговли (название, ценовая политика, ассортимент, система оплаты, доставки, возврата товара). Т. е. в рамках выполнения подобного рода заданий студенты повышают свою осведомленность и медиаграмотность, раскрывая и уточняя понятия *e-commerce, online shopping, non-cash payment, online fraud*.

При работе с темой “Travelling” детальному анализу подвергаются индивидуальные блоги путешественников, виртуальные видеогиды по городам и странам.

В рамках третьего года обучения рассматриваются темы “Cinema”/“Theatre”/“Art”. На данном этапе идея интермедиальности находит свою реализацию посредством работы студентов с искусственным интеллектом (ИИ), нейросетями и ChatGPT. При этом в учебной деятельности будет преобладать элемент творческого подхода, объединенный с современной технологией обработки информации посредством ИИ (представление различных направлений в живописи, скульптуре, архитектуре, создание современных шедевров на основе ИИ и т. п.).

На старших курсах (4–5 год обучения) студенты проходят производственную (педагогическую) практику, направляются в школы, гимназии и лицеи города Брянска и Брянской области, разрабатывают и дают уроки с последующим самоанализом, обсуждением с методистом и взаимопосещением для получения обратной связи. Для совершенствования профессиональных навыков будущего учителя иностранного языка в рамках нашей работы по реализации идей интермедиальности мы предлагаем выстроить самостоятельную работу студентов по подготовке к проведению урока следующим образом:

1. Анализ содержания изучаемого за период практики материала учебника (лексические темы, грамматический материал).

2. Нахождение дополнительного аутентичного материала (в соответствии с этапом обучения, возрастными особенностями учащихся и изучаемой темой) в рамках разных медиа (литература / живопись / скульптура / графика / кинематограф / театр и т. д.).

3. Разработка упражнений и заданий на основе отобранного материала для разных этапов урока и в качестве домашнего задания с целью показать ученикам, как тема учебника может быть расширена и практически реализована в разных медиа, в том числе с привлечением инструментов VR и дополненной реальности на уроке английского языка при наличии необходимого оборудования в образовательном учреждении.

Построенная таким образом подготовка студентов позволит совершенствовать их навыки самостоятельной работы, поиска, обработки и представления необходимой информации, развивать профессиональные умения и навыки как будущего учителя иностранного языка, послужит дополнительным инструментом повышения мотивации и интереса учащихся школ к изучению иностранного языка.

Таким образом, внедрение идей интермедиальности представляется эффективным инструментом в рамках реализации программ языкового образования в вузе. Оно базируется на принципе междисциплинарности, способствует ускорению процесса цифровой трансформации образования при преподавании языковых дисциплин, позволяет студентам овладевать навыками и умениями поиска и обработки аутентичной информации с привлечением цифровых инструментов, образовательных платформ и ИИ, приобретать опыт будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Валова А.О. Использование интермедиального анализа в системе понимания художественного текста (на примере произведения В.О. Пелевина «Шлем ужаса») // Культура: проблемы теории, истории, практики: сб. науч. ст. по материалам межрегион. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 30 ноября 2018 г.) / отв. ред. Т.Н. Козина, Г.Н. Рябова. Пенза, 2018. С. 6–10.

2. Джумайло О.А. Понятие интермедиальности и его эволюция в современном научном знании // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 4(15). С. 58–62.

3. Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. М., 1996.

4. Короченский А.П. Пятая власть? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов, 2003.

5. Тишунина Н.В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований. [Электронный ресурс]. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/tishunina> (дата обращения: 01.11.2021).

6. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М., 2009.
7. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М., 2014.
8. Amon B.T. The Intermediality of Contemporary Visual Arts [Electronic resource] // Intermediality in Contemporary Visual Art Education. 2023. URL: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.110873> (дата обращения: 10.07.2023).
9. Calmer J.M. On Using Media As a Means to Get Students Future-Ready or Intermediality in the Classroom. 2015. [Electronic resource]. URL: https://www.academia.edu/19543505/On_Using_Media_As_a_Means_to_Get_Students_Future_Ready_or_Intermediality_in_the_Classroom (дата обращения: 10.07.2023).
10. Chandler D., Munday R. Dictionary of Media and Communication. [Electronic resource]. URL: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780199568758.001.0001/acref-9780199568758> (дата обращения: 10.07.2023).
11. Intermedial Studies: An Introduction to Meaning Across Media. Routledge, 2021. [Electronic resource]. URL: <https://www.routledge.com/Intermedial-Studies-An-Introduction-to-Meaning-Across-Media/Bruhn-Schirmacher/p/book/9781032004549> (дата обращения: 05.07.2023).
12. Jensen K.B. Intermediality // K.B. Jensen, R.T. Craig, J. Pooley, E.W. Rothenbuhler. The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy. 2016. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiec1707> (дата обращения: 10.07.2023).
13. López-Varela Azcárate A., Tötösy de Zepetnek S. Towards Intermediality in Contemporary Cultural Practices [Electronic resource] // Cultura, Lenguaje Y Representación / Culture, Language and Representation. 2008. Vol. VI. P. 65–82. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/39085595.pdf> (дата обращения: 05.07.2023).
14. Masterman L. Teaching the media. Taylor & Francis e-Library, 2005.
15. Online Etymology Dictionary. [Electronic resource]. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=intermedial> (дата обращения: 10.07.2023).

* * *

1. Valova A.O. Ispol'zovanie intermedial'nogo analiza v sisteme ponimaniya hudozhestvennogo teksta (na primere proizvedeniya V.O. Pelevina «Shlem uzhasa») // Kul'tura: problemy teorii, istorii, praktiki: sb. nauch. st. po materialam mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Penza, 30 noyabrya 2018 g.) / otv. red. T.N. Kozina, G.N. Ryabova. Penza, 2018. S. 6–10.
2. Dzhumajlo O.A. Ponyatie intermedial'nosti i ego evolyuciya v sovremennom nauchnom znanii // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2018. № 4(15). S. 58–62.
3. Il'in I.P. Poststrukturalizm. Dekonstruktivizm. Postmodernizm. M., 1996.
4. Korochenskij A.P. Pyataya vlast'? Mediakritika v teorii i praktike zhurnalistiki. Rostov, 2003.
5. Tishunina N.V. Metodologiya intermedial'nogo analiza v svete mezhdisciplinarnykh issledovaniy. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/tishunina> (data obrashcheniya: 01.11.2021).
6. Fedorov A.V. Mediaobrazovanie: vchera i segodnya. M., 2009.
7. Fedorov A.V. Slovar' terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti. M., 2014.



The intermediality in the system of the language education in university

The study is devoted to the issue of the implementation of the ideas of the intermediality in the system of the language education in university. There is given the brief historical review of the development of the media education as the trend of the world pedagogical science, there are considered the concepts of “intermediality” and “intermedial literacy”. The authors present the algorithm of the work of the implementation of the elements of the intermediality in the process of teaching the discipline “The practice of the oral and written speech of the English language”.

Key words: *intermediality, intermedial literacy, principle of interdisciplinarity, media awareness, digitalization.*

(Статья поступила в редакцию 23.08.2023)

ПИСЬМЕННЫЙ ПЕРЕВОД В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Рассмотрено понятие переводческой компетенции через призму документов, регламентирующих освоение основной образовательной программы: Федеральный государственный стандарт 3++ и Профессиональный стандарт переводчика. Сопоставлены понятия переводческой компетенции и компетенций, предлагаемых к освоению Федеральным государственным образовательным стандартом и Профессиональным стандартом переводчика.



Ключевые слова: ФГОС, Профессиональный стандарт переводчика, письменный перевод, универсальные компетенции, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции, переводческая компетенция, китайский язык, второй иностранный язык.

Современный мир многополярен, об этом свидетельствуют процессы, происходящие в экономической, политической, культурной и других сферах общества. Вне всякого сомнения, в условиях многополярности ценность деятельности переводчика неоспорима и имеет общественное значение. Несмотря на социальное предназначение перевода, в публичном сознании бытует мнение, что для осуществления корректного перевода необходимо хорошо знать два языка. В этой связи мы разделяем позицию Л.К. Латышева и А.Л. Семенова, которые полагали: для того чтобы хорошо переводить и эффективно преподавать перевод, знания двух языков недостаточно, необходимо знать законы перевода, определяемые его сложной и противоречивой природой, четко представлять требования, предъявляемые обществом к переводу и переводчику [10, с. 6]. Уместно добавить, что овладение профессиональной переводческой компетенцией является важнейшим фактором в подготовке будущего переводчика наряду с овладением им иноязычной коммуникативной компетенцией. Проблема еще более усугубляется относительно обучения переводу в таких языках, как китайский и русский. Однако она не является новой, несмотря на разнообразные школы перевода, фундаментальные подходы и концепции, вопросы обучения универсальным переводческим умениям и навыками остаются открытыми.

Компетентностный подход в образовании впервые появился в 70-х гг. XX в. благодаря Н. Хомскому, который ввел термин «лингвистическая компетенция», позднее такое понятие, как «коммуникативная компетенция», применил Д. Хаймс. Он трактовал это понятие как знание ситуационной уместности языка. В монографии Т.Л. Гурулевой [4, с. 17–21] описано семь моделей коммуникативной компетенции зарубежных исследователей (D. Hymes, J.F. Van Ek, M. Canale и M. Swain, M. Saville-Troike, L.F. Bachman, M. Celce-Murcia, S.J. Savignon). Однако коммуникативная компетенция носителя языка не является аналогом коммуникативной компетенции для субъекта иноязычного, что является причиной появления иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ИКК). Результатом исследований зарубежных ученых (J. Munby, G. Caspar, John J. Gumperz) различных моделей иноязычной коммуникативной компетенции стало появление документа «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», где впервые была представлена разветвленная система уровневое владения иностранным языком [3, с. 12–13]. В отечественной науке существуют модели ИКК с разнообразным компонентным составом, однако, несмотря на их многообразие, компоненты чаще всего совпадающие или частично совпадающие. Как мы упоми-

нали ранее, знания только двух языков для осуществления адекватного перевода недостаточно, ключевую роль выполняет переводческая компетенция.

По мнению А.Д. Швейцера, переводческая компетенция представляет собой сложную и многомерную категорию, включающую все те квалификационные характеристики, которые позволяют переводчику осуществлять акт межъязыковой и межкультурной коммуникации: особое «переводческое» владение двумя языками (как минимум рецептивное владение исходным языком и репродуктивное языком перевода), при котором языки проецируются друг на друга; способность к «переводческой» интерпретации исходного текста (т. е. к видению его глазами носителя другого языка и другой культуры) [15, с. 3].

По мнению В.Н. Комиссарова, переводческая компетенция имеет не только прикладной характер, но и общелингвистические и общеобразовательные функции, способствующие всестороннему развитию личности, развитию чувства ответственности, умения пользоваться дополнительными источниками поиска материала и словарями, быстрому принятию правильных решений и сопоставлению многочисленных лингвистических и экстралингвистических данных [7, с. 319–320]. Переводческая компетенция включает в себя такие аспекты, как языковой, текстообразующий, коммуникативный, личностный и профессионально-технологический. Наравне с вышеперечисленными аспектами она обуславливается уровнем владения языком, с которого начинают обучение по программам профессионального образования. С учетом того что начало обучения второму иностранному языку начинается с недостаточным уровнем владения языком либо его полным отсутствием, это вызывает определенные трудности в подборе материала, выборе средств и технологии обучения.

Л.К. Латышев и В.И. Провоторов под переводческой компетенцией понимают совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи [9]. В ее структуре выделяют следующие компоненты: базовые, специфические и специальные [9].

Т.Г. Завьялова [5, с. 356–359] отмечает, что переводческая компетенция должна в себя включать не только языковую и собственно переводческую, но и методологическую компетенцию. Т. е. при формировании преподавателем у студентов комплексной переводческой компетенции, необходимо также сформировать поэтапную модель, по которой будущий переводчик будет работать с текстом.

Таким образом, при обучении письменному переводу необходимо акцентировать внимание на развитие у студентов вышеизложенных компетенций.

Однако для того чтобы студенты овладели данными компетенциями, очень важно при обучении письменному переводу соблюдать определенные условия, а при планировании и разработке технологии обучения иметь ключевые установки. Поскольку профессиональный и качественный перевод является видом не только речемыслительной деятельности, но и межкультурной коммуникации, а также требует особой подготовки, необходимо убедиться в наличии у обучающихся базовой языковой подготовки (владение языковой нормой), постоянно развивать умения рецептивных видов речевой деятельности, грамотность, общекультурные познания [4, с. 36–54]. Будущему специалисту в самом начале обучения необходимо ознакомиться с требуемыми профессиональными качествами и умениями: извлекать, запоминать и интерпретировать информацию; иметь представление о нормах речи как изучаемого, так и родного языка, а также осознание собственной ответственности за перевод. Здесь немаловажно позволить будущему переводчику не только почувствовать изучаемый язык и культуру, но и овладеть культурной компетенцией собственной страны и уверенно владеть родным языком. Именно эти аспекты должны быть включены в ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика» и профессиональный стандарт переводчика.

Непрерывное обновление программ высшего образования обусловлено поиском различных путей повышения качества образования и уровня профессиональной подготовки выпускников. Реализуемые программы высшего образования регламентируются содержанием Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) и профессиональным стандартом, утвержденным Министерством труда Российской Федерации.

Содержание Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата) от 12 августа 2020 г. № 969 включает универсальные и общепрофессиональные компетенции, отражающие требования, которые предъявляются к выпускнику образовательной программы. При определении профессиональных компетенций организация, реализующая программу, руководствуется профессиональным стандартом, соответствующим профессиональной деятельности выпускников, из числа указанных в приложении к ФГОС ВО и (или) иных профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из реестра профессиональных стандартов [13]. Проблемы, возникающие на этапе реализации ФГОС и профессиональных стандартов в реальных условиях, базируются на том, что образовательные и профессиональные стандарты в значительной степени не успевают за реальным временем, которое зависит от экономических, политических и социальных условий, а также за повышением требований, которые предъявляются работодателями к выпускнику.

Несмотря на зачастую критический характер статей, посвященных анализу ФГОС по разным направлениям, А.И. Ковригина отмечает, что система российского образования в качестве приоритета выбирает формирование опыта практической деятельности и построение компетентностной модели выпускника, готового к успешной профессиональной деятельности [6, с. 356–359]. Необходимо уточнить, что базой нашего исследования является направление «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение» (Английский язык, Китайский язык) в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. Данная программа успешно реализуется в вузе уже более пяти лет в языковой паре английский–китайский языки и более пятнадцати лет в языковых парах английский-немецкий языки и английский-французский языки. Объектом нашего исследования является письменный перевод в структуре дисциплины «Практический курс перевода второго иностранного языка». Среди профессиональных компетенций, включенных в реализацию ОПОП, нужно отметить следующие:

- способен осуществлять письменный и устный (последовательный) перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода и темпоральных характеристик исходного текста (ПК-1);
- способен осуществлять устный (последовательный) и письменный перевод с соблюдением международного этикета и требований к профессиональной деятельности переводчика (ПК-2).

Вышеупомянутые профессиональные компетенции имеют уровневую систему, где уровень «удовлетворительно» является обязательным по отношению ко всем студентам к моменту завершения ими обучения по ОПОП, «хорошо» – превосходит пороговый уровень по одному или нескольким существенным признакам и предполагает, что выпускник может реализовать свой потенциал не только в рамках типовых профессиональных задач, «отлично» – превышает пороговый уровень по всем существенным признакам, предполагает, что выпускник обладает незаурядными способностями, готов предлагать новые пути решения поставленных задач и адаптировать имеющиеся способы реализации к современным условиям.

Мы можем увидеть, что письменный перевод является неотъемлемой частью профессиональных компетенций, которой обязан овладеть обучающийся в рамках образовательной программы. Письменный перевод – важнейшая форма коммуникации в современном технологичном мире, а его адекватность и эквивалентность – прочная основа успешной коммуникации [16].

Рассмотрим, что понимается под осуществлением письменного перевода с точки зрения профессионального стандарта переводчика. В ОПОП «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО ВГСПУ выделен код В 03/6 «Профессионально ориентированный перевод (Письменный перевод (в том числе использование специализированных инструментальных средств))». Всего в профессиональном стандарте переводчика выделяют три кода: А – «Неспециализированный перевод», В – «Профессионально ориентированный перевод», С – «Управление качеством перевода». Код В соответствует программам бакалавриата, код С содержит в себе трудовые функции, реализуемые по программам магистратуры. В категории В выделяют шесть трудовых функций, однако ни одна программа бакалавриата не может включать в себя все трудовые функции одновременно по причине того, что Федеральный государственный образовательный стандарт не предполагает такую трудоемкость и организация самостоятельно выбирает код трудовой функции, реализуемой на ее базе. В случае ФГБОУ ВО ВГСПУ одной из двух трудовых функций был выбран письменный перевод, что подчеркивает его важность в деятельности переводчика и на рынке труда. В профессиональном стандарте переводчика выделяют три параметра овладения трудовой функцией: трудовые действия, необходимые умения и необходимые знания.

Ниже представлены трудовые действия функции «Письменный перевод» (в том числе использование специализированных инструментальных средств):

- предпереводческий анализ исходного текста и переводческого задания;
- подготовка в электронной форме вспомогательных материалов, необходимых для перевода и (или) локализации специальных текстов;
- осуществление межъязыкового и межкультурного перевода письменно;
- постредактирование машинного или автоматизированного перевода, внесение смысловых, терминологических и стилистико-грамматических изменений;
- проверка качества перевода и его соответствия переводческому заданию [13].

Опираясь на трудовые действия, мы можем сделать вывод, что будущий выпускник, осуществляющий письменный перевод, должен обладать не только фундаментальными знаниями, но и узкоспециализированными. Так, вопрос о том, как же сформировать переводческую компетенцию не только качественно, но и быстро в рамках одной дисциплины, которая охватывает как письменный, так и устный перевод, оставляет обширную площадку для дискуссии.

Следующим параметром, определяющим деятельность переводчика, являются необходимые умения, которые раскрывают нам содержание приведенных выше трудовых действий:

- находить, анализировать и классифицировать информационные источники в соответствии с переводческим заданием;
- планировать временные, финансовые и технологические ресурсы для выполнения переводческого задания;
- использовать программно-аппаратные средства локализации программного обеспечения;
- переводить с одного языка на другой письменно;
- подготавливать аннотации и рефераты иностранной литературы;
- осуществлять адаптацию текста на переводящем языке в соответствии с культурными особенностями определенного региона;

- использовать программно-аппаратные средства автоматизации перевода;
- соблюдать требования отраслевых и внутренних стандартов качества перевода, руководств по фирменному стилю;
- применять методы, процедуры и программные средства контроля качества перевода специальных текстов и локализации программного обеспечения [13].

Содержание необходимых умений дает понимание того, что деятельность переводчика разносторонняя, имеющая много граней и аспектов. Образ выпускника-переводчика представляется нам как разносторонняя, эрудированная личность, как и сам термин «перевод», насчитывающий более 20 определений в отечественном переводеведении. Однако необходимые умения не являются «мельчайшим атомом» профессионального стандарта переводчика. Последним звеном являются необходимые знания, среди которых выделяют следующие:

- специализированные информационно-справочные системы;
- способы быстрого запоминания новой лексики;
- теория устного перевода;
- теория и практика межкультурной коммуникации;
- родные языки;
- варианты и социолекты рабочих языков переводчика;
- терминология предметной области перевода;
- система переводческой скорописи;
- технология проведения протокольных мероприятий;
- профессиональная этика;
- экстралингвистическая информация в соответствующей области знаний;
- деловой этикет [13].

Анализируя вышеперечисленные знания, умения и трудовые действия, мы отмечаем, что определение «переводческой компетенции» Н.Н. Гавриленко является на данный момент времени наиболее полным и отражающим действительную реальность. Спектр навыков, умений и трудовых действий переводчика ежегодно становится все шире, в то время как количество часов, выделенное на овладение непосредственно профессиональными компетенциями, в учебном плане остается на прежнем уровне или становится меньше [1].

В 2022 г. изучающих китайский язык в российских вузах насчитывалось более двадцати двух тысяч человек. По данным, предоставленным некоммерческой организацией «Ассоциация развития синологии», направление «Лингвистика» с китайским языком реализуется на базе тридцати шести вузов Российской Федерации, по профилю «Перевод и переводеведение» существуют программы в более чем пятнадцати вузах [14]. В большинстве случаев китайский язык выступает в качестве основного языка, что говорит о том, что количество академических часов, приходящихся на овладение письменным переводом в структуре профессиональной подготовки переводчика, значительно больше, чем в том случае, когда китайский язык является вторым иностранным языком. Программа «Перевод и переводеведение», где китайский язык является вторым иностранным языком, реализуется не более чем пятью вузами Российской Федерации, в том числе Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом. Проведенный анализ свидетельствует о ряде проблем, связанных с недостаточным количеством аудиторных часов в рамках реализации трудовой функции «Профессионально ориентированный перевод (Письменный перевод (в том числе использование специализированных инструментальных средств))». Решением этих проблем мы, вслед за Н.Н. Гавриленко [2], видим применение технологии обучения с учетом использования цифровых ресурсов переводчика и развитие цифровой компетентности переводчика, что является неотъемлемой частью переводческой компетенции.

Список литературы

1. Гавриленко Н.Н. О профессиональном стандарте «Специалист в области перевода» // DIDACTICA TRANSLATORICA. 2023. № 1. С. 41–44.
2. Гавриленко Н.Н. Цифровая компетентность – ключевой компонент профессионализма переводчика // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 3. С. 139–150.
3. Гурулева Т.Л. Лингводидактика перевода: Учебник. М., 2022.
4. Гурулева Т.Л. Теория обучения китайскому языку и переводу: (в языковой паре китайский ↔ русский). Межкультурная лингводидактика. М., 2019.
5. Завьялова Т.Г. Формирование методологической компетенции как проблема обучения переводу с китайского языка // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 2. С. 356–359.
6. Ковригина А.И. Анализ ключевых составляющих проекта федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «лингвистика» // Профессиональное лингвообразование: Материалы четырнадцатой международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 18 сентября 2020 года. Нижний Новгород, 2020. С. 60–66.
7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М., 2011.
8. Котова С.Е. Дидактика перевода в цифровую эпоху. III Международный методический семинар // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2022. Т. 15. № 4. С. 149–154.
9. Латышев Л.К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / Л.К. Латышев, В.И. Провоторов. М., 2001.
10. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. М., 2003.
11. Лисица И.В. Профессиональная переводческая компетентность: содержание и структура // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2022. Т. 16. № 2. С. 143–148.
12. Около 22 тысяч российских студентов изучают китайский язык. [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/54893/> (дата обращения: 21.07.2023).
13. Профессиональный стандарт переводчика. [Электронный ресурс]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=79954 (дата обращения: 16.05.2023).
14. Список вузов и колледжей, предлагающих обучение по китаеведческим направлениям [Электронный ресурс] // Ассоциация развития синологии. URL: <https://russinology.ru/study> (дата обращения: 16.05.2023).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> дата обращения (16.05.2023).
16. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М., 1988.

* * *

1. Gavrilenco N.N. O professional'nom standarte «Specialist v oblasti perevoda» // DIDACTICA TRANSLATORICA. 2023. № 1. S. 41–44.
2. Gavrilenco N.N. Cifrovaya kompetentnost' – klyuchevoj komponent professionalizma perevodchika // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2018. № 3. S. 139–150.
3. Guruleva T.L. Lingvodidaktika perevoda: Uchebnik. M., 2022.
4. Guruleva T.L. Teoriya obucheniya kitajskomu yazyku i perevodu: (v yazykovej pare kitajskij ↔ russkij). Mezhhul'turnaya lingvodidaktika. M., 2019.
5. Zav'yalova T.G. Formirovanie metodologicheskoy kompetencii kak problema obucheniya perevodu s kitajskogo yazyka // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhhul'turnaya kommunikaciya. 2003. № 2. S. 356–359.

6. Kovrigina A.I. Analiz klyuchevykh sostavlyayushchih proekta federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta po napravleniyu podgotovki «lingvistika» // Professional'noe lingvoobrazovanie: Materialy chetyrnadcatoy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Nizhnij Novgorod, 18 sentyabrya 2020 goda. Nizhnij Novgorod, 2020. S. 60–66.
7. Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie. M., 2011.
8. Kotova S.E. Didaktika perevoda v cifrovuyu epohu. III Mezhdunarodnyj metodicheskij seminar // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2022. T. 15. № 4. S. 149–154.
9. Latyshev L.K. Struktura i sodержanie podgotovki perevodchikov v yazykovom vuze: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihya po special'nosti «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya» / L.K. Latyshev, V.I. Provotorov. M., 2001.
10. Latyshev L.K., Semenov A.L. Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya: Ucheb. posobie dlya stud. perevod. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2003.
11. Lisica I.V. Professional'naya perevodcheskaya kompetentnost': sodержanie i struktura // Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. 2022. T. 16. № 2. S. 143–148.
12. Okolo 22 tysyach rossijskih studentov izuchayut kitajskij yazyk. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/54893/> (data obrashcheniya: 21.07.2023).
13. Professional'nyj standart perevodchika. [Elektronnyj resurs]. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=79954 (data obrashcheniya: 16.05.2023).
14. Spisok vuzov i kolledzhej, predlagayushchih obuchenie po kitaevedcheskim napravleniyam [Elektronnyj resurs] // Associaciya razvitiya sinologii. URL: <https://russinology.ru/study> (data obrashcheniya: 16.05.2023).
15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/> data obrashcheniya (16.05.2023).
16. Shvejcer A.D. Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty. M., 1988.



The written translation in the structure of the professional training of the linguist students

The article deals with the concept of the translator's competence in terms of the documents, regulating the mastering of the basic educational program: the Federal State Standard 3++ and the Occupational Standard of Translator. There are compared the concepts of the translator's competence and the competencies, suggested to master by the Federal State Educational Standard and the Occupational Standard of the Translator.

Key words: *Federal State Educational Standard, Occupational Standard of Translator, written translation, universal competencies, general professional competencies, professional competencies, translator's competence, the Chinese language, second foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2023)

Ю.В. БУЛЫГИНА
Тюмень

**ГОТОВНОСТЬ К УКРЕПЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
КАК КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА, СПОСОБСТВУЮЩЕЕ ВЫПОЛНЕНИЮ
ИМ ВАЖНЫХ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Укрепление социального здоровья обучающихся рассматривается как важная задача, стоящая перед педагогическим сообществом. Приведен анализ понятий «социальное здоровье», «готовность к укреплению социального здоровья обучающихся». Представлена авторская позиция на компонентную структуру готовности к укреплению социального здоровья обучающихся. Обозначены функции педагогической деятельности, выполнение которых определяется готовностью педагога к укреплению социального здоровья обучающихся.



Ключевые слова: социальное здоровье, готовность к укреплению социального здоровья обучающихся, функция педагогической деятельности.

Введение. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения на всех уровнях образования обозначают необходимость реализации направлений работы, обеспечивающих успешность функционирования выпускников в социуме. Социально здоровое подрастающее поколение обозначается как одна из важных целей системы образования. В Письме Минобрнауки РФ от 13 мая 2013 г. № ИР-352/09 «О направлении программы развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях» говорится о необходимости усиления участия образовательных учреждений в «решении задач воспитания, формирования социальных компетенций и гражданских установок». В связи с этим сегодня в педагогическом сообществе актуализирован вопрос об организации и содержательном наполнении процесса «формирования личности гражданина страны с высоким уровнем социального здоровья» [5, с. 7].

Анализ литературы показал, что исследователи по-разному видят основу социального здоровья, с различных позиций определяют его значимость, а также используют различные подходы к определению сущностных характеристик. Ориентируясь на социально-психологический и педагогический подходы к определению социального здоровья, следует выделять внутреннюю и внешнюю стороны данного явления, понимая под ним как определенный результат общественного развития, так и личностного. Так, А.И. Анисимов определяет социальное здоровье как «состояние динамического равновесия гармоничности отношений личности с социальным окружением, которое обеспечивается соответствием социальной зрелости личности требованиям социума» [2, с. 107]. Таким образом, исследователем подчеркивается тот факт, что социальное здоровье является одновременно как компонентом внутреннего мира человека, так и компонентом внешней социальной среды, а, следовательно, деятельность педагога по укреплению социального здоровья обучающихся может рассматриваться одновременно и как личностно значимая, и как социально значимая.

Необходимость решения поставленных обществом и государством задач выдвигает определенные требования к личности педагога, способной выполнять актуальные функции педагогической деятельности на основе сформированной готовности как личностного качества. Данные трудовые функции зафиксированы в профстандарте педагога, где в рамках развивающей и воспитательной работы описаны соответствующие трудовые действия: «Развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции,

способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни» [11].

Целью данной статьи является рассмотрение готовности педагога к укреплению социального здоровья обучающихся как личностного качества, обеспечивающего возможность выполнения им актуальных функций педагогической деятельности.

Гипотезой исследования являлось предположение о том, что структурные элементы готовности педагога к укреплению социального здоровья обучающихся, являясь одновременно качественными характеристиками личности педагога, могут содержательно наполнить и дополнить компоненты педагогической деятельности, что обеспечит возможность выполнения педагогом актуальных функций педагогической деятельности.

Методы. В исследовании нами использованы следующие теоретические методы: анализ, синтез и обобщение. Использование указанных методов позволило осуществить функциональный анализ педагогической деятельности и определить основные действия педагога, его личностные свойства, определяющие эффективность его действий в рамках укрепления социального здоровья обучающихся, а также сформулировать выводы осуществленного исследования.

Результаты. На основе имеющегося определения понятия «функции педагогической деятельности» («обязанность, круг деятельности, назначение, роль педагога в образовательном процессе» [8, с. 24]), а также представления о том, что они определяются стоящими перед педагогами задачами, отмечаем: социальные изменения неизменно приводят к изменению содержания педагогических функций. Так, актуализация в российском обществе вопроса об укреплении социального здоровья подрастающего поколения предъявляет определенные требования к содержанию педагогической деятельности, что, в свою очередь, определяется готовностью педагога к осуществлению соответствующих педагогических действий.

Анализ понятия «готовность к деятельности» показал, что оно стало использоваться в исследованиях в конце 19 в. Данный феномен рассматривается учеными с различных точек зрения, что обуславливает наполнение его различным содержанием. Так, например, В.Н. Мясищев и А.С. Прангишвили рассматривают готовность к деятельности в качестве определенного отношения к выполняемым действиям [9, 10]; Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн определяют данный феномен как уровень способности к деятельности и результат ее наличия [1, 12]; В.А. Сластенин, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина – как качество личности, имеющее профессиональное значение [6; 7; 14] и др.

Среди современных исследователей, рассматривающих готовность, выделяются М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, которые трактуют готовность к деятельности как «определенное состояние личности, ориентированной на выполнение конкретных задач или демонстрацию заданного поведения» [4, с. 50].

Проанализировав имеющиеся варианты толкования сущности данного понятия, можно говорить о том, что готовность, являясь личностным качеством, всегда относится к определенной деятельности. При этом в своем содержании оно представлено пониманием предстоящей деятельности, намерением добиться определенных результатов в ней, планированием определенных действий в заданной последовательности на основе определенной осведомленности, а также внутренним отношением к предстоящей деятельности.

Отметим, что многие исследователи в структуре готовности определяют функциональную (внешне проявляемую в деятельности) и психологическую (внутреннюю, личностную) ее подструктуры. Содержательное наполнение готовности определяется спецификой выполняемой деятельности и желаемым результатом. Данные положения рассматриваются нами как основные при определении сущности рассматриваемого явления и его структурных компонентов.

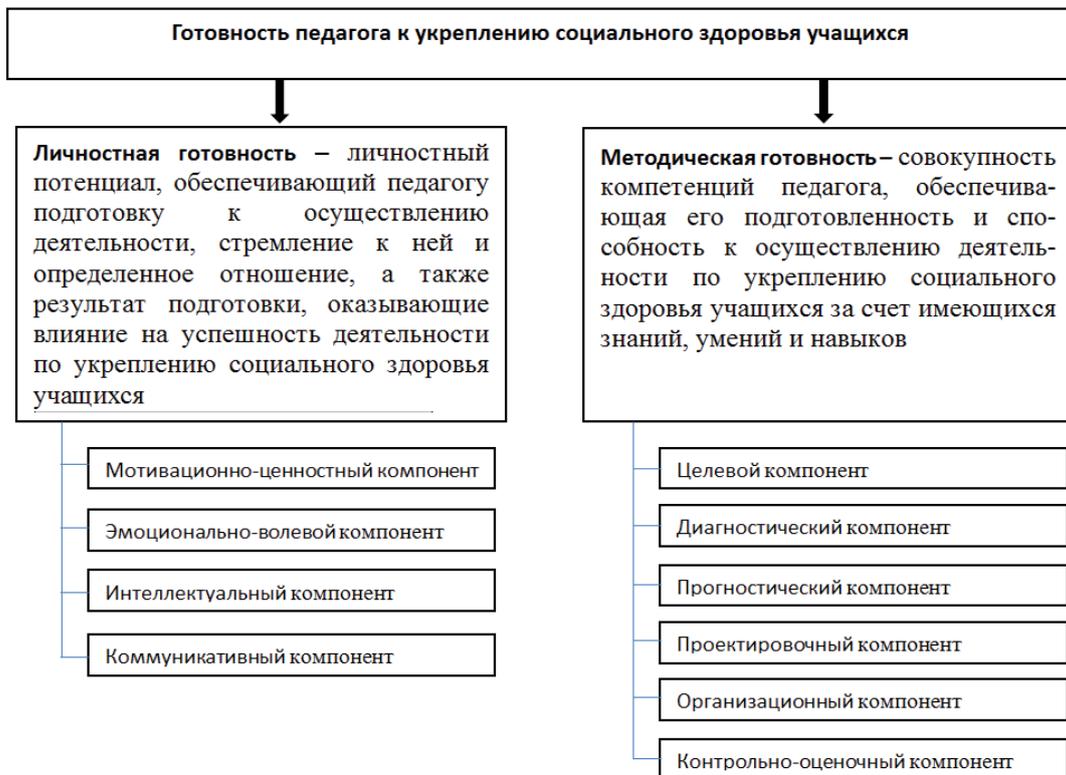


Рис. Структура готовности педагога к укреплению социального здоровья учащихся

Опираясь на представленный выше анализ, мы понимаем готовность педагога к укреплению социального здоровья как «сознательно формируемое системное качество личности, представленное профессиональными компетенциями, определяющими направленность, выбор методов и содержания профессионально-педагогической деятельности, последовательности действий в ее выполнении с целью укрепления социального здоровья учащихся» [3, с. 375]. Считаем, данный феномен представлен двумя направленностями (личностная и методическая, см. рис. на с. 81), что детерминируется разноплановостью выполняемых функций педагогом в рамках профессиональной деятельности.

Готовность педагога к укреплению социального здоровья учащихся обеспечивает его нацеленность на соответствующую деятельность, способность к ее планированию, осуществлению, анализу и коррекции, что определяет возможность духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на основе принятия моральных норм и нравственных установок, становление основ гражданской идентичности, укрепление здоровья обучающихся. Это прописано в ФГОС как основные ориентиры направленности содержания российского образования. ФГОС закрепляет признание «решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательных отношений в достижении це-

лей личностного, социального и познавательного развития обучающихся» [15], что актуализирует необходимость рассмотрения вопроса содержания профессиональной подготовки будущих педагогов, обеспечивающего достижение данных целей.

Рассматривая феномен готовности педагога к укреплению социального здоровья обучающихся как важную составляющую в структуре личности профессионала, считаем необходимым на основе функционального анализа педагогической деятельности в целом определить функции педагогической деятельности, успешное выполнение которых им детерминировано. За основу нами был взят перечень функций педагогической деятельности, предложенный А.И. Щербаковым [13]. Данный перечень представлен информационной, развивающей, ориентационной, мобилизационной и исследовательской функциями. Определено, что рассматриваемый нами феномен способствует выполнению педагогом нескольких определяющих функций его деятельности (см. табл. ниже).

Функции педагогической деятельности, выполнение которых определяется готовностью педагога к укреплению социального здоровья обучающихся

Функция педагогической деятельности	Содержание деятельности, обеспеченное готовностью педагога к укреплению социального здоровья обучающихся
Развивающая	Управление эмоциональным и волевым компонентами деятельности обучающихся, формирование нравственных качеств личности обучающихся, сопровождение процесса самоактуализации и самоопределения обучающихся и др.
Ориентационная	Ориентация обучающихся в социальной среде, формирование социальной мотивации и социальной активности, формирование ценностных ориентаций, идеалов, интереса к окружающему миру и др.
Мобилизационная	Актуализация познавательного интереса и стремления к саморазвитию, побуждение обучающихся к труду на благо общества, формирование представлений о путях и средствах самореализации, профессиональная ориентация обучающихся

Заключение. Укрепление социального здоровья обучающихся рассматривается нами как важная цель педагогической деятельности, т. к. социальное здоровье является фундаментом, обеспечивающим успешное функционирование личности в социуме. Соответственно, целенаправленная подготовка педагогов к соответствующей деятельности – обязательная составляющая в процессе профессионального становления.

Готовность к укреплению социального здоровья обучающихся рассматривается нами как важное личностное качество педагога, обеспечивающее его способность выполнять важные функции педагогической деятельности. Данное качество способствует выполнению им необходимых профессиональных действий и формированию отношений с участниками образовательного процесса, что в совокупности детерминирует достижение желаемого результата в развитии и воспитании обучающихся.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. Анисимов А.И. Психологическое обеспечение социального здоровья учителей / А.И. Анисимов, Н.Н. Киреева // Психология обучения. 2012. № 4. С. 100–114.

3. Булыгина Ю.В. Особенности формирования готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся в образовательном процессе вуза // Актуальные вопросы благополучия личности: психологический, социальный и профессиональный контексты. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ханты-Мансийск, 2022. С. 373–378.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологическая готовность. М., 1986.
5. Егорычев А.М. Социальная педагогика в сохранении и развитии социального здоровья подрастающего поколения российского общества / А.М. Егорычев, В.В. Сизикова, Л.В. Мардахаев и др. М., 2017.
6. Ковалев А.Г. Психология личности. М., 1969.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. СПб., 1993.
8. Мижериков В.А., Юзефович Т.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М., 2005.
9. Мясищев В.Н. Психология отношений. Воронеж, 1995.
10. Прангишвили А.С. Психологические исследования. Тбилиси, 1966.
11. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 29.08.2023).
12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 2012.
13. Сайгушев Н.Я., Веденева О.А., Валеев А.С. К вопросу о функциях педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-funktsiyah-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 29.08.2023).
14. Сластенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко. М., 2000.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06 октября 2009 г. № 373 (в ред. Приказа Минобрнауки России от 11.12.2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 29.08.2023).

* * *

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb., 2001.
2. Anisimov A.I. Psihologicheskoe obespechenie social'nogo zdorov'ya uchitelej / A.I. Anisimov, N.N. Kireeva // Psihologiya obucheniya. 2012. № 4. S. 100–114.
3. Bulygina Yu.V. Osobennosti formirovaniya gotovnosti budushchih pedagogov k ukrepleniyu social'nogo zdorov'ya uchashchihsya v obrazovatel'nom processe vuza // Aktual'nye voprosy blagopoluchiya lichnosti: psihologicheskij, social'nyj i professional'nyj konteksty. Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Hanty-Mansijsk, 2022. S. 373–378.
4. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologicheskaya gotovnost'. M., 1986.
5. Egorychev A.M. Social'naya pedagogika v sohraneni i razvitii social'nogo zdorov'ya podrastayushchego pokoleniya rossijskogo obshchestva / A.M. Egorychev, V.V. Sizikova, L.V. Mardahaev i dr. M., 2017.
6. Kovalev A.G. Psihologiya lichnosti. M., 1969.
7. Kuz'mina N.V. Professionalizm pedagogicheskoy deyatel'nosti / N.V. Kuz'mina, A.A. Rean. SPb., 1993.
8. Mizherikov V.A., Yuzefavichus T.A. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost': Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M., 2005.
9. Myasishchev V.N. Psihologiya otnoshenij. Voronezh, 1995.
10. Prangishvili A.S. Psihologicheskie issledovaniya. Tbilisi, 1966.
11. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) «Ob utverzhenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel'»,

uchitel\')» (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 06.12.2013 N 30550). [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (data obrashcheniya: 29.08.2023).

12. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir. M., 2012.

13. Sajgushev N.Ya., Vedeneva O.A., Valeev A.S. K voprosu o funkciyah pedagogicheskoy deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 64-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-funktsiyah-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (data obrashcheniya: 29.08.2023).

14. Slastenin V.A. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka sovremennogo uchitelya / V.A. Slastenin, A.I. Mishchenko. M., 2000.

15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya ot 06 oktyabrya 2009 g. № 373 (v red. Prikaza Minobrnauki Rossii ot 11.12.2020). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (data obrashcheniya: 29.08.2023).



***The readiness to the promotion of the students' social health
as the teacher's quality, supporting the fulfillment of the important functions
of the pedagogical activity***

The promotion of the students' social health is considered as an important task of the pedagogical community. There is given the analysis of the concepts "social health" and "readiness to promotion of students' social health". There is presented the author's attitude towards the component-based structure of the readiness to the promotion of the students' social health. The author identifies the functions of the pedagogical activity, their fulfillment is defined by the readiness of the teacher to the promotion of the students' social health.

Key words: *social health, readiness to promotion of students social health, function of pedagogical activity.*

(Статья поступила в редакцию 30.08.2023)



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

О.О. ПУТИЛО
Л.Н. САВИНА
Волгоград

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Дан анализ возможностей использования нейросетей в сфере литературного образования, а также представлен алгоритм работы с применением их ресурсов в процессе создания визуальных изображений (портрета, костюма литературного героя и др.) на уроке или во внеурочной работе.

Ключевые слова: *ИКТ, нейросеть, Kandinsky, литературное образование, методика преподавания литературы.*

Современное общество невозможно представить без процесса цифровизации системы образования [3; 4]. Но, хотя многие проблемы, касающиеся дистанционного обучения, достаточно хорошо изучены и апробированы на практике, остается немало вопросов, связанных, например, с использованием виртуальной доски [11] или нейросетей [12] на уроках и во внеурочной работе. Как известно, нейросети «относятся к технологиям искусственного интеллекта и представляют собой математическую модель биологических нейронных сетей» [8, с. 310]. Не создавая текста или изображения «с нуля», они используют уже существующие наработки. В педагогической сфере нейросети применяются при обучении точным дисциплинам [5], иностранным языкам [6], на уроках ИЗО или музыки [1], также нередки случаи, когда учащиеся «доверяют» нейросетям написание домашних сочинений [2]. Однако в связи с появлением нейросетей возникло и немало проблем, среди них «можно выделить:

- списывание и многократное увеличение плагиата, которые сложно определить;
- поощрение плагиата и интеллектуальных заимствований;
- неправомерное использование интеллектуальной собственности авторов и ученых чат-ботом и его пользователями;
- девальвацию ценности письменных текстовых работ в целом, подрыв доверия к письменным работам, появление сомнений в оригинальности письменных работ;
- осознание ничтожности знаний человека перед возможностями искусственного интеллекта;
- тенденцию полностью полагаться на искусственный интеллект, “автоматизацию” мышления при использовании искусственного интеллекта, утрату способности творчески мыслить и решать интеллектуальные задачи, генерировать креативные идеи;
- сокращение групповых форм работы в связи с тем, что все ответы на вопросы и знания можно получить, взаимодействуя с ChatGPT» [10, с. 392].

Нейросети приобрели широкую известность в 2021–2022 гг., когда достигли достаточно продвинутого уровня в создании оригинальных продуктов: текста, изображения, видео, музыки или кода по запросу пользователя. Среди особо популярных ресурсов – иностранные сети: ChatGPT [13], ориентированная на создание текстов, и Midjourney [15], применяемая в основном для создания графики. Однако использование иностран-

ных платформ ограничено необходимостью вводить запрос на английском языке, поскольку мировые нейросети ориентированы в первую очередь на англоязычные ресурсы, а также лимитом бесплатных обращений: «Генерация изображения происходит по текстовому запросу на английском языке, если есть затруднения в переводе, то рекомендуется сначала протестировать ключевые слова и уже потом перейти к усложненной связке словосочетаний. <...> Какие же плюсы у данного инструмента: картинка создается за одну минуту, поэтому за один час работы грамотный специалист (протинженер) может сформулировать запрос для решения конкретной задачи, создав при этом шестьдесят изображений. К недостаткам данного инструмента можно отнести работу с текстурами и лицами людей, но разработчики активно работают в этом направлении» [9, с. 102].

В российском сегменте Интернета есть свои бесплатные аналоги – YandexGPT [16] и Kandinsky 2.2 [14], которые мы можем рекомендовать к применению в школьном образовании. При этом необходимо учитывать тот факт, что алгоритмы работы с каждой нейросетью уникальны, более того, в силу непрерывного совершенствования последней, алгоритмы также будут нуждаться в постоянной корректировке.

Востребованность среди пользователей существенно ускоряет процесс самообучения нейросети, следовательно, улучшается и качество выдаваемых результатов. Так, на первых этапах, создавая картинку на основе представленных в сети работ, нейросети часто допускали ошибки, дорисовывая лишние пальцы или зубы в изображении человека. Однако в последнее время эти погрешности встречаются все реже. Похожим образом ведется работа и с текстами, для написания которых нейросети используют обширный банк материалов, представленных в Интернете. «Тексты нейросети и реального журналиста отличаются друг от друга – и речь не только про упрощенную лексику первой и



Рис. 1. Портрет Е. Базарова, выполненный нейросетью



Рис. 2. Совмещение портрета Базарова от нейросети с иллюстрацией П.М. Боклевского

художественные приемы второго. Тексты робота не могут восприниматься наравне еще и потому, что вложенная изначально программа посредством машинного обучения становится уже почти самостоятельным субъектом с восприятием мира, близким к объективности» [7, с. 102].

В результате возникает закономерный вопрос: способна ли нейросеть заменить художников, дизайнеров, музыкантов, писателей или журналистов? Ведь качество изображений настолько велико, что сложно определить: созданы они человеком или машиной? Однако тексты, сгенерированные нейросетями, не так хороши: они «страдают» отсутствием логических связей, избылуют речевыми ошибками и шаблонными конструкциями. Тем не менее такие сочинения вполне заслуживают «удовлетворительной» оценки. Разумеется, созданный нейросетью материал не является творчеством в прямом смысле этого слова, поскольку разрабатывается на основе уже имеющихся в сети текстов, но, в силу его оригинальности, не обнаруживается при поиске. Разумеется, в рамках данной статьи не дискутируется вопрос о том, как отличить скомпилированное нейросетью сочинение от работы, написанной человеком, прежде всего, мы хотим продемонстрировать, как можно использовать ее ресурсы в образовательном процессе, например, в области преподавания литературы в школе.

В первую очередь нейросеть может быть востребована в проектной деятельности по предмету для создания портретов, костюмов героев художественных произведений, эскизов обложек книг, декораций и афиш спектаклей и других художественных изображений. Разумеется, перед тем как приступить к работе с нейросетью, необходимо прочитать и проанализировать изучаемое литературное произведение, поскольку созданию визуализированного портрета или костюма должны предшествовать характеристика внутреннего мира персонажа и рассмотрение особенностей его внешнего окружения. Только в этом случае можно сформулировать корректный запрос, который приведет к устраивающему пользователя результату.

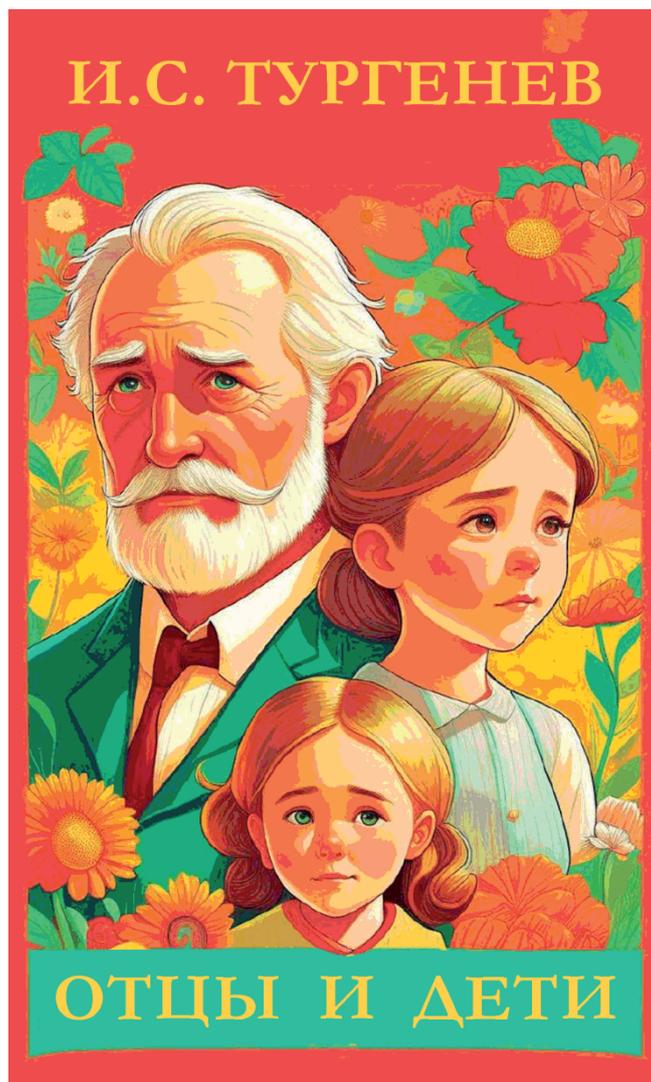


Рис. 3. Эскиз обложки к роману «Отцы и дети», выполненный нейросетью

Стандартный алгоритм работы с нейросетью насчитывает несколько этапов [9, с. 102]: вначале необходимо определить, с какой целью мы обращаемся к данному ресурсу, какой результат хотим получить в итоге, образно говоря, пользователь должен четко сформулировать «идею» своей дальнейшей деятельности. После выбора определенной нейросети следует сформулировать текстовое описание на приоритетном для нее языке. По этому текстовому запросу нейросеть создаст одно или несколько изображений. Для получения более качественного результата можно переформулировать запрос или детализировать полученную картинку. Последующая обработка итогового варианта может быть осуществлена в любом графическом редакторе.



Рис. 4. Эскиз костюма Е. Базарова, выполненный нейросетью

Работа с отечественной сетью Kandinsky 2.2, создающей изображения, начинается с определения настроек: режима, например, генерации по тексту, стиля и соотношения сторон изображения. Правильный вариант запроса подбирается опытно-экспериментальным путем. Так, при вводе слов «Евгений Базаров» нейросеть генерирует человека в возрасте 50–60 лет, что не соответствует тексту романа Тургенева. Уточнение запроса «Евгений Базаров, Отцы и дети» существенно не меняет ситуацию: к изображению 50-летнего мужчины сеть «пририсовывает» четверых детей. После включения в запрос фамилии «Тургенев» персонаж приобретает узнаваемые черты облика самого писателя, поскольку, оперируя материалами Интернета, нейросеть находит большое количество изображений автора «Отцов и детей» и автоматически «присваивает

приоритет» при создании образа. По этой причине не стоит использовать в запросе фамилию автора книги, разумеется, если только перед нами не автобиографическое произведение. Очевидный прогресс наступает, когда в запрос включается портретная характеристика персонажа в виде переработанной цитаты: в ответ на текст – «Базаров, человек высокого роста в длинном балахоне с кистями, с красными руками» – появляется изображение мужчины среднего возраста, совершенно непохожее на классические иллюстрации П.М. Боклевского или К.И. Рудакова к роману Тургенева. Поскольку нейросеть упорно не хочет создавать портрет человека 23–25 лет, в запрос нужно ввести слово «молодой». Весьма специфически нейросеть понимает и слово «балахон», изображая нечто, напоминающее бурнус туарега. Учитывая вышесказанное, в формулировку запроса лучше вводить не название, а словесное описание вещи – «свободная одежда». Новый вариант запроса «Евгений Базаров, герой романа, молодой, высокий рост, бесформенная одежда» выдает более-менее приемлемый результат (см. рис. 1), который можно улучшить за счет опции «Вариации картинки» или «Смешивание», позволяющей соединить полученную картинку или с другим вариантом, созданным нейросетью, или с оригинальной иллюстрацией известных художников, или с уточняющим текстом (см. рис. 2).

Весьма специфически нейросеть подходит и к созданию портрета-коллажа. Если традиционный вариант составляется из представленных на едином рисунке отдельных фрагментов, каждый из которых имеет символическое значение, то при работе в нейросети система будет автоматически объединять части в одно изображение, по сути представляя тот же результат, что и при доработке портрета через смешивание.

Стоит отметить, что каждый новый запрос одной и той же фразы будет выдавать отличающиеся от прежних результаты. Полученный таким образом продукт требует анализа, и если он не устраивает ученика, то должно последовать и изменение запроса. Пользователь, желающий получить приемлемый результат, должен хорошо понимать принципы работы с нейросетью, включая или исключая слова, заменяя их аналогами и т. п. При этом, разумеется, необходимо хорошее знание текста изучаемого произведения, чтобы соотнести с ним выдаваемый системой продукт.

Получив несколько приемлемых изображений, ученик должен остановиться на одном из вариантов, устно или письменно обосновав свой выбор. В качестве одного из заданий можно предложить классу сопоставить сгенерированные нейросетью портреты литературных героев с классическими иллюстрациями, организовав дискуссию в рамках технологии «Дебаты», где одна сторона будет поддерживать «творчество» нейросети, а другая – портреты, нарисованные художниками, определяя их соответствие тексту произведения.

Помимо работы с портретами с помощью нейросетей можно создавать эскизы обложки книги, декорации спектакля, костюмы персонажей. Для обложки в запросе важно указать тег «обложка» и выбрать в настройках книжный, вертикально ориентированный, формат изображения. Упоминание фамилии автора и названия произведения в запросе с большой вероятностью приведет к тому, что на обложке будет изображен человек, внешне напоминающий писателя. Полученный рисунок может представлять собой как изображение без текста, так и картинку, стилистически напоминающую обложку, где вместо корректного текста будет бессвязный набор букв. В любом случае такое изображение потребует доработки в графическом редакторе (см. рис. 3). Теоретически возможно и создание суперобложки, где на оборотной стороне будет дана аннотация к произведению, созданная другой нейросетью.

Упрощенным вариантом портретного изображения является эскиз костюма литературного героя. При этом в запросе нужно использовать тег «костюм», воздерживаясь от упоминания конкретных имен и фамилий, чтобы не получить вместо костюма портрет. Например, для создания образа Базарова оптимален такой запрос: «Эскиз мужско-

го костюма, XIX век, свободный покрой, балахон» (см. рис. 4). Для уточнения можно добавить дополнительные слова к запросу или смешать картинку с изображением реального костюма соответствующего периода.

Работу с нейросетью лучше осуществлять на этапе вторичного восприятия обучающимися художественного текста, особенно продуктивна эта деятельность в процессе изучения драматических произведений, что обусловлено спецификой данного рода литературы: как известно, в пьесах нет развернутого авторского комментария или же он сокращен до уровня ремарок, отсутствуют портреты действующих лиц, скупо обозначены детали пейзажа или интерьера.

Таким образом, чтобы получить подходящее изображение, ученик должен понимать принципы и алгоритмы работы с конкретной сетью, уметь формулировать точный запрос, подбирая понятные нейросети слова. В ряде случаев (эскиз обложки, афиши и т. п.) для доработки проекта он должен уметь обрабатывать картинку в графическом редакторе. Несомненно, использование нейросетей в школьном литературном образовании будет способствовать формированию как предметных результатов, связанных со знанием художественного текста и навыками его анализа, так и широкого спектра метапредметных умений, в первую очередь – ИКТ-компетенции.

Список литературы

1. Булыгина А.О. Роль генеративных нейросетей в обучении искусствам студентов художественно-графических факультетов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-3. С. 44–47.
2. Герасимова Ю. Сервис решает, Вася сдает. Учителя оценили написанное нейросетью сочинение. [Электронный ресурс]. URL: https://aif.ru/society/education/servis_reshaet_vasya_sdaet_uchitelya_ocenili_napisannoe_neyrosetyu_sochinenie (дата обращения: 28.08.2023).
3. Егорова Л.Г., Ильина Е.А., Лудзик М. Применение нейросетей в образовательном процессе // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. Т. 1. Магнитогорск, 2020. С. 380.
4. Иванова А.И. Целесообразность применения нейросетей в образовании // Яковлевские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Р.А. Шамсутдинова, А.В. Гумерова, О.Л. Даниловой. СПб., 2023. С. 130–133.
5. Карпушина Н.М. «Нейросеть заменит учителя?» и другие новости (обзор интернет-ресурсов) // Математика в школе. 2023. № 5. С. 73–76.
6. Коган М.С. О возможном использовании нейросети ChatGPT в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 31–38.
7. Кунакова П.О. Алгоритмы работы нейросетей в журналистике // Результаты современных научных исследований и разработок: сборник статей XIV Всероссийской научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 79–83.
8. Курбанова З.С., Исмаилова Н.П. Нейросети в контексте цифровизации образования и науки // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3(100). С. 309–311.
9. Львова Н.С., Меркулова Н.И., Львов А.Ю., Гурская Н.Ф. Алгоритм создания изображений сетью Midjourney // Современные информационные технологии в образовании, науке и промышленности: сборник трудов XXIV Международной конференции, XXII Международного конкурса научных и научно-методических работ. Посвящается Году педагога и наставника / Отв. ред. и сост. Т.В. Пирязева. М., 2023. С. 100–105.
10. Минязова Е.Р. ChatGPT и искусственный интеллект: угроза или помощники образования // Цивилизация знаний: российские реалии: материалы XXIV Международной научной конференции. М., 2023. С. 391–396.
11. Путило О.О., Савина Л.Н. Использование онлайн-доски в школьном литературном образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8(171). С. 28–33.
12. Судакова О. НейроАнтология. [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/public220169103> (дата обращения: 28.08.2023).
13. ChatGPT. [Electronic resource]. URL: <https://chat.openai.com/chat> (дата обращения: 28.08.2023).

14. Kandinsky 2.2. [Electronic resource]. URL: https://t.me/kandinsky21_bot (дата обращения: 28.08.2023).
15. Midjourney. [Electronic resource]. URL: <https://www.midjourney.com/> (дата обращения: 28.08.2023).
16. YandexGPT. [Electronic resource]. URL: <https://yandex.ru/project/alice/yaqpt> (дата обращения: 28.08.2023).

* * *

1. Bulygina A.O. Rol' generativnyh nejrosetej v obuchenii iskusstvam studentov hudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. № 78-3. S. 44–47.
2. Gerasimova Yu. Servis reshaet, Vasya sdaet. Uchitelya ocenili napisannoe nejroset'yu sochinenie. [Elektronnyj resurs]. URL: https://aif.ru/society/education/servis_reshaet_vasya_sdaet_uchitelya_ocenili_napisannoe_neyrosetyu_sochinenie (дата обращения: 28.08.2023).
3. Egorova L.G., Il'ina E.A., Ludzik M. Primenenie nejrosetej v obrazovatel'nom processe // Aktual'nye problemy sovremennoj nauki, tekhniki i obrazovaniya: tezisy dokladov 78-j mezhdunarodnoj nauchno-tekhnicheskoy konferencii. T. 1. Magnitogorsk, 2020. S. 380.
4. Ivanova A.I. Celesoobraznost' primeneniya nejrosetej v obrazovanii // Yakovlevskie chteniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Pod red. R.A. Shamsutdinova, A.V. Gumerova, O.L. Danilovoj. SPb., 2023. S. 130–133.
5. Karpushina N.M. «Nejroset' zamenit uchitelya?» i drugie novosti (obzor internet-resursov) // Matematika v shkole. 2023. № 5. S. 73–76.
6. Kogan M.S. O vozmozhnom ispol'zovanii nejroseti ChatGPT v obuchenii inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. 2023. № 3. S. 31–38.
7. Kunakova P.O. Algoritmy raboty nejrosetej v zhurnalistike // Rezul'taty sovremennyh nauchnyh issledovanij i razrabotok: sbornik statej XIV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza, 2021. S. 79–83.
8. Kurbanova Z.S., Ismailova N.P. Nejroseti v kontekste cifrovizacii obrazovaniya i nauki // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. № 3(100). S. 309–311.
9. L'vova N.S., Merkulova N.I., L'vov A.Yu., Gurskaya N.F. Algoritm sozdanie izobrazhenij set'yu Midjourney // Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii, nauke i promyshlennosti: sbornik trudov XHIV Mezhdunarodnoj konferencii, XHII Mezhdunarodnogo konkursa nauchnyh i nauchno-metodicheskikh rabot. Posvyashchaetsya Godu pedagoga i nastavnika / Otv. red. i sost. T.V. Piryazeva. M., 2023. S. 100–105.
10. Minyazova E.R. ChatGPT i iskusstvennyj intellekt: ugroza ili pomoshchniki obrazovaniya // Civilizaciya znaniy: rossijskie realii: materialy XXIV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. M., 2023. S. 391–396.
11. Putilo O.O., Savina L.N. Ispol'zovanie onlajn-doski v shkol'nom literaturnom obrazovanii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 8(171). S. 28–33.
12. Sudakova O. NejroAntologiya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vk.com/public220169103> (дата обращения: 28.08.2023).



The use of the neural networks in the process of teaching Literature at school

The article deals with the analysis of the potential of the use of the neural networks in the sphere of the literary education. There is presented the algorithm of the work with the use of their resources in the process of the creation of the visual images (portrait, costume of literary character, etc.) at the lessons and during the extracurricular activities.

Key words: *Information and Communication Technologies, neural network, Kandinsky, literary education, teaching methods of Literature.*

(Статья поступила в редакцию 30.08.2023)

*М.В. ЖУКОВА
Н.Б. СЕДОВА
Москва*

АДАПТАЦИИ МЕТОДОВ И ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ПОРТРЕТУ СОВРЕМЕННОГО УЧАЩЕГОСЯ

Рассматриваются изменения в психологическом портрете учащихся, произошедшие за последние 10–20 лет, и их влияние на степень и качество усвоения преподаваемого материала. На основе своего опыта, методов и подходов преподавания иностранного языка в МГИМО (У) МИД России авторы исследования предлагают свои рекомендации по оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: *методы обучения, образовательный процесс, гибкие навыки, концептуальное мышление, клиповое мышление, функциональная неграмотность.*

Введение. Образование – это основа развития не только отдельного человека, но и общества и государства в целом. В основе образования стоит человек учащийся со своими принципами, нормами поведения, мировоззрением, со своей психологией. За последние 10–20–30 лет окружающий мир претерпел кардинальные изменения и преобразования, которые не могли не отразиться на мировоззрении и восприятии мира современного учащегося. На эти изменения большое влияние оказали телевидение, литература, кино, но в первую очередь, конечно, интернет, в частности социальные сети и различные приложения, которыми так активно пользуются современные молодые люди. Сама технология и техника образования поменялись. Технологическая и цифровая революции оказали существенное влияние на образование, в связи с чем должны поменяться и его методы, принципы, подходы. Так, за период пандемии COVID-19 мы столкнулись с онлайн-обучением и выработали определенные новые подходы и методики работы в этом направлении. Образовательные системы используют большое количество цифровых технологий. Гаджеты, в частности смартфон, стали не только средством развлечения и общения, но и средством учебы и работы. Форма и модель обучения меняются, но, по мнению авторов, методика фактически изменилась незначительно.

Очевидно, что современные учащиеся значительно отличаются от своих сверстников 10–20–30-летней давности по модели поведения и общения, своей модели концентрации, восприятия информации, психологическим моделям анализа и усвоения информации. Цель данного исследования – изучить изменения в психологических поведенческих моделях современного и потенциального учащегося, в частности в моделях восприятия и усвоения информации учащимися. Необходимость данного исследования обусловлена тем фактом, что правильные современные педагогические методики, принципы и подходы являются залогом качественного образования, достигающего результатов и поставленных целей. С одной стороны, образование должно «приспособить» учащегося к окружающему миру и способствовать тому, чтобы он стал полноценным экономически активным и социально нужным элементом общества. С другой стороны, образованию необходимо меняться и адаптироваться в соответствии с современными требованиями окружающего мира и самого учащегося. Образование, чтобы быть эффективным, должно отражать самые последние изменения окружающего мира.

Методология и методы исследования. В исследовании авторы использовали несколько методов: метод наблюдения, сравнительный анализ, метод анализа полученных результатов, метод тестирования, метод анализа статистических данных. Являясь преподавателями английского языка в МГИМО МИД России на протяжении более

20 лет, авторы полагают, что те методы, которые в нашем случае напрямую связаны с преподаванием (метод наблюдения, тестирования, анализа полученных результатов), позволяют создать полную и достоверную картину того, какие характеристики присущи современному учащемуся. На протяжении семестра проводятся несколько (2–3) тестов/контрольных работ (60–80 мин) и достаточно большое количество (10–15) «коротких» проверочных работ (10–20 мин) при том, что в неделю у студентов 4–5 пар (80 мин) английского языка. Хотя письменные тесты проще проверять, и результат более очевиден, нельзя сбрасывать со счетов устные экзамены и зачеты, позволяющие студентам общаться с преподавателями (часто на зачетах и экзаменах бывают преподаватели, с которыми студенты не работали в течение семестра), выступать с речью, отстаивать свою точку зрения и получать ответную реакцию. В конце семестра у студентов или устный зачет, или устный экзамен. Метод тестирования и дальнейший анализ результатов очень полезны и эффективны, т. к. позволяют стимулировать студента учиться и учиться, позволяют оценивать полученные знания и видеть прогресс, сделанный студентами за определенный промежуток времени. Эти данные служат статистической базой данных в рамках всего института.

В рамках МГИМО в целом и отдельных факультетов проходят анкетирования студентов. По средству таких анкет выявляются предметы и основные сферы интересов студентов, наиболее интересные и успешные подходы и методы преподавания и обучения с точки зрения студентов, которые преподаватели стремятся адаптировать и реализовать в процессе своей профессиональной деятельности.

Результаты исследования. Еще в 2001 г. Марк Пренски ввел такие понятия, как «digital natives» (цифровые аборигены) и «digital immigrants» (цифровые иммигранты) [8]. Позже появились «born digital» (рожденный в эпоху цифровых технологий) и «digital generation» (цифровое поколение). Зачем М. Пренски и другие ученые таким образом группируют людей разных возрастов? Ответ прост: цифровые аборигены или представители цифрового поколения существенно отличаются от других возрастных групп в своем мировоззрении, подходах к получению, анализу и усвоению информации, модели общения, навыках, возможностях и даже способностях. Ученые Нил Хоув и Вильям Штраус ввели несколько иное разграничение групп. Они выделили «поколение X», «зумеров», «поколение Y» и др. Говоря о России, поколение X – это люди, рожденные примерно с 1964 по 1983 гг., поколение Y – с 1983 по 2003 гг., поколение Z – с 2003 г. Некоторые ученые выделяют поколение Alpha, представители которого стали появляться на свет с 2010 г. Разница между поколениями Z и Alpha очень размыта, однако авторы исследования полагают, что все же есть определенные незначительные отличия между этими поколениями, т. к. есть некоторые различия в манере поведения, мировоззрении, подходах к получению, анализу и усвоению информации, т. е. в тех факторах, которые непосредственно влияют на образовательный процесс. Учитывая, что на данный момент представителям поколений Z и Alpha от 20 лет и менее, именно эти люди являются фактическими и потенциальными учащимися, именно на них должны быть ориентированы образовательный и воспитательный процессы. Каков же психологический портрет современного учащегося? Представители поколений Z и Alpha – это молодые люди и дети, всю свою жизнь имеющие дело с разного рода гаджетами, самым популярным из которых является смартфон [3]. Ни для кого не секрет, что сегодня маленьким детям (2–3 года) родители дают телефон вместо погремушки. Это люди, которые имеют возможность находить и подстраивать приложения под себя. Они способны быстро находить и усваивать информацию, но в очень незначительных объемах. Они плохо умеют анализировать данные, их внимание быстро переключается, они не могут долго концентрироваться на одном роде деятельности, или одном блоке информации, или теме. По мнению ученых, они геймеры по натуре. Ввиду того что их жизнь сопряжена

с гаджетами, грань между реальностью и виртуальностью у них очень нечеткая. Основная доля их коммуникации происходит в виртуальном мире или онлайн. Ввиду этого многие из них испытывают сложности с межличностным реальным общением, они плохо умеют себя сдерживать и контролировать эмоции, плохо находят компромисс и урегулируют конфликтные ситуации при реальном общении. Интересно, что у них есть предпосылки для развития ряда софт скиллз, или гибких навыков, таких как умение решать комплексные задачи, творческое мышление, переключение с одной задачи на другую, но при этом у них плохо развито критическое мышление, умение работать в команде, умение договариваться (коммуникативные навыки). Гибкие навыки необходимы как для взаимодействия и выстраивания хороших плодотворных отношений в семье и школе/вузе, так и для построения успешной карьеры. Образование призвано развивать как жесткие, так и гибкие навыки.

Л.А. Ясюкова выделяет следующие существенные изменения в интеллекте учащихся:

- поверхностность мышления;
- пренебрежение качественным анализом;
- абсолютизация методов математического анализа;
- ошибки при принятии решений из-за непонимания причинно-следственных связей;
- неадекватность перспективного планирования и прогностической деятельности в целом [6].

Таким образом, современному поколению учащихся присущи как черты, которые способствуют обучению, так и черты, которые усложняют образовательный процесс и с точки зрения самого учащегося, и с точки зрения преподавателя. Авторы выделяют три основные проблемы: клиповое мышление, функциональная неграмотность и отсутствие концептуального мышления. Клиповое мышление – это следствие глобализации, огромного объема информации и быстрого развития информационных технологий. Клиповое мышление выражается в неспособности реципиента долго концентрироваться на одном блоке информации, ее воспринимать и усваивать [4]. «Функциональная неграмотность – это неспособность человека читать и писать на уровне, необходимом для выполнения простейших общественных задач; в частности, это выражается в неумении читать и применять инструкции, в неумении находить нужную в деятельности информацию» [5]. Это понятие появилось в 1990-х гг. Другими словами, человек не в состоянии вычленив, понять и проанализировать основную информацию из общего текста и на ее основе сделать выводы [2]. Концептуальное мышление, а точнее его отсутствие, – это еще одна проблема, серьезно усложняющая образовательный процесс. Концептуальное, или понятийное мышление, как его называл Л.С. Выготский, – это залог правильных решений и эффективных действий. Понятийное мышление выражается в способности видеть истинную причину события, прогнозировать последствия, выстраивать полную картину происходящего. Оно делает человека более творческой личностью, дает возможность сочетать несочетаемое, находить нестандартные решения и при этом мыслить ясно и четко [1]. Его относят к гибким навыкам. Те, кто обладает концептуальным мышлением, могут оценить любую ситуацию критично, способны принимать ответственность за полученные результаты. Те, кто не обладает или обладает этим мышлением в недостаточной степени, считают, что мир вокруг виноват во всех бедах. В 1999 г. ряд специалистов кафедры психологии в Корнвельском университете пришли к выводу, что подобные люди не понимают, что их решения неверны, они существенно переоценивают свои способности, не могут принимать верные решения из-за нехватки необходимых знаний и неспособности анализировать базовую информа-

цию. Они не в состоянии учитывать мнения экспертов, они упорно придерживаются своей точки зрения, даже если указать им на ее несостоятельность и ошибки. Этот феномен называется эффектом Даннинга-Крюгера [7].

Авторы исследования пришли к определенным умозаключениям относительно рекомендаций касательно методов, принципов и подходов к образованию учащихся в настоящее время и в будущем. При разработке образовательных технологий и методов стоит учитывать и дорожную карту развития образования (хотя только высшего), разработанную ЮНЕСКО. Авторы хотели бы остановиться на наиболее значимых направлениях. У ЮНЕСКО три основных направления деятельности в этой области:

1. обеспечение знаний посредством научных исследований;
2. всестороннее образование;
3. социальная ответственность.

При этом образование должно основываться на следующих принципах:

- инклюзивность, равенство и многогранность;
- академическая свобода и участие всех заинтересованных лиц;
- увеличение объема изысканий, развитие критического мышления и креативности;
- всесторонность и этика;
- приверженность устойчивому развитию и социальной ответственности;
- повышение качества образования посредством сотрудничества, а не конкуренции.

Согласно плану развития высшего образования ЮНЕСКО образование должно являться неотъемлемым правом любого человека, образование должно сочетать различные меж- и трансдисциплинарные подходы. Образование должно быть осуществимо и доступно посредством разнообразных гибких программ в течение всей жизни. В основе высшего образования должен лежать учебный процесс, основанный на богатом педагогическом опыте и современных технологических достижениях, позволяющих оптимизировать образовательный процесс как с точки зрения педагога, так и с точки зрения студента [9].

Заключение и выводы. Для разработки и внедрения наиболее эффективных методов, принципов и подходов в образовании необходимо четко определить, какие социально-культурные, политические, экономические, морально-этические цели преследует российское образование, и, исходя из них, внедрить лучшие элементы как современного российского, так и советского образования, не гнушаясь и зарубежным опытом.

В заключение авторы хотели бы представить ряд рекомендаций для того, чтобы сделать образовательный процесс в целом и образовательные технологии в частности интересными, эффективными, персонифицированными, интерактивными и доступными. Ввиду трех вышеупомянутых проблем, назрела насущная необходимость пересмотреть и адаптировать методы, принципы и подходы, используемые в современном образовании, с целью получить «конечный продукт образования», который будет наиболее адаптирован к изменчивости и сложности современного мира. Принимая во внимание фактор клипового мышления, образование должно основываться на большом количестве разнообразных заданий. Авторы считают, что необходимо использовать различные задания, основанные на аудировании, чтении, разговорной практике, грамматических и лексических упражнениях. За исключением редких случаев занятия в МГИМО проходят в офлайн-формате. На языковых парах, согласно методике и принципам обучения в МГИМО, студенты занимаются в устной форме, т. е. они практически ничего не пишут (исключение составляют только новые лексические единицы и конспект объяснения «новой» грамматики). Все задания выполняются устно, интенсивно и динамично. Это могут быть пересказ, краткий пересказ-план (summary, outline, mind-map), лексико-грамматические упражнения, аудио- или видеоклипы. Смена заданий происходит каж-

дые 7–15 мин. Большинство этих заданий сопровождается картинками, графиками, таблицами, аудио, видео (в зависимости от уровня и курса студентов), поскольку современные студенты лучше воспринимают и усваивают визуальную информацию. Учитывая клиповое мышление, аналогичные задания необходимо многократно повторять на последующих занятиях, чтобы учащиеся лучше усвоили материал. Студенты и школьники с интересом и воодушевлением используют различного рода приложения и образовательные цифровые платформы, которых сейчас множество и которые способствуют как закреплению уже изученного материала, так и освоению нового. Они делают и занятия, и выполнение домашнего задания более интересными, эффективными и современными.

Принимая во внимание функциональную неграмотность и отсутствие или недостаточно развитое концептуальное мышление нынешних и потенциальных учащихся, необходимо уменьшить их влияние всеми возможными способами. Одной из основных причин функциональной неграмотности ученые называют большой объем информации, которая поступает в мозг без какого-либо анализа, мышления и осмысления. Конечно, в идеале лучший способ – это ограничить объем информации, т. е. запрет доступа к различным гаджетам или хотя бы уменьшение времени пребывания в соцсетях. По мнению специалистов, это имеет смысл только до десятилетнего возраста ребенка. Это технический способ. Говоря об образовании и дома, и в учебных заведениях, необходимо, чтобы ребенок больше читал и ему читали, анализировал и обсуждал прочитанное, обсуждал возможные причины и последствия событий, строил логические цепочки, отвечал на вопросы и задавал свои вопросы по теме, делился впечатлениями. Учитель может попросить учащегося найти в тексте ответы на вопросы и доказательства, представить информацию из текста в виде таблицы, графика и т. д., преобразовать график, таблицу и т. д. в текст. Для развития мышления необходимо научить правильному алгоритму действий. Таким образом, с функциональной неграмотностью фактически надо бороться до школы и в начальной школе, прибегая к различным видам чтения: ознакомительному, поисковому, аналитическому и др. Материал для изучения должен быть очень четкими, сжатым и лаконичным. Так, например, презентации позволяют визуализировать материал и способствуют его лучшему усвоению. При этом можно использовать рисунки, схемы, таблицы, диаграммы, которые позволяют наглядно увидеть изучаемый материал, а в дальнейшем обсудить и проанализировать его.

Есть много «технических» вопросов, которые непосредственно не связаны с педагогикой и методикой, но влияют на весь процесс образования. Во-первых, многие учащиеся жалуются на очень большой объем информации, который они должны усвоить, на ее разбросанность и разрозненность. Во-вторых, из-за «натаскивания» на ОГЭ и в основном на ЕГЭ у учащихся не остается времени на усвоение всего материала учебной программы. Зачастую учащиеся делают основной упор на изучение предметов, ЕГЭ по которым они планируют сдавать, не уделяя должного внимания другим дисциплинам, что приводит к отсутствию базовых знаний. Аналогичная ситуация происходит и со студентами вузов, однако, образование в вузе уже более узкоспециализировано.

В заключение авторы исследования считают, что для всестороннего и эффективного образования необходимо развивать гибкие навыки и вернуть школе воспитательную функцию. Сейчас школа официально не выполняет ее, а лишь оказывает образовательные услуги. Однако это совершенно неправильно, т. к. школа имеет все возможности как для выполнения воспитательной функции, так и для развития soft skills. Это и спортивные командные игры, спортивные и образовательные лагеря, игры, интеллектуальные квесты, участие в различной внеурочной деятельности в школе (олимпиады, конкурсы, стенгазеты, организация праздников и других мероприятий). Эти мероприятия способствуют и воспитанию детей, и развитию гибких навыков.

По мнению авторов, при комплексном подходе к адаптации образования, согласно способностям и потребностям современного учащегося, образование будет качественным и эффективным.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 2021.
2. Курилович Н.В. Функциональная неграмотность как угроза устойчивому развитию современного общества [Электронный ресурс] // Наука. Культура. Общество. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-negramotnost-kak-ugroza-ustoychivomu-razvitiyu-sovremenogo-obschestva/viewer/> (дата обращения: 02.07.2023).
3. Ожиганова Е.М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения [Электронный ресурс] // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-n-houva-i-v-strausa-vozmozhnosti-prakticheskogo-primeneniya/viewer/> (дата обращения: 20.06.2023).
4. Пендикова И.Г. Клиповое и концептуальное мышление как разные уровни процесса мышления [Электронный ресурс] // Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность». 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-i-kontseptualnoe-myshlenie-kak-raznye-urovni-protsess-myshleniya/viewer/> (дата обращения: 14.06.2023).
5. Функциональная неграмотность. [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Функциональная_неграмотность (дата обращения: 02.07.2023).
6. Ясюкова Л.А. Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 г. по 2020 г. [Электронный ресурс] // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. М., 2020. URL: <https://elibrary.ru/bxwffi/> (дата обращения: 18.06.2023).
7. Mason M., Fleming S. The Dunning-Kruger effect revised [Electronic resource] // Nature Human Behaviour. 2021. № 5. URL: <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01101-z/> (дата обращения: 24.06.2023).
8. Prensky M. The net generation unplugged. Technology and society: Is it helpful to talk about a new generation of “digital natives” who have grown up with the internet? [Electronic resource]. URL: <https://www.economist.com/technology-quarterly/2010/03/06/the-net-generation-unplugged/> (дата обращения: 17.06.2023).
9. UNESCO, 2022. Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education. Working document for the World Education Conference. 18–20 May 2022. [Electronic resource]. URL: <https://conversamos.wordpress.com/2022/05/31/beyond-limits-new-ways-to-reinvent-higher-education-unesco-2022/> (дата обращения: 09.07.2023).

* * *

1. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. M., 2021.
2. Kurilovich N.V. Funkcional'naya negramotnost' kak ugroza ustojchivomu razvitiyu sovremenogo obshchestva [Elektronnyj resurs] // Nauka. Kul'tura. Obshchestvo. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-negramotnost-kak-ugroza-ustoychivomu-razvitiyu-sovremenogo-obschestva/viewer/> (data obrashcheniya: 02.07.2023).
3. Ozhiganova E.M. Teoriya pokolenij N. Houva i V. Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya [Elektronnyj resurs] // Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-pokoleniy-n-houva-i-v-strausa-vozmozhnosti-prakticheskogo-primeneniya/viewer/> (data obrashcheniya: 20.06.2023).
4. Pendikova I.G. Klipovoe i konceptual'noe myshlenie kak raznye urovni processa myshleniya [Elektronnyj resurs] // Omskij nauchnyj vestnik. Seriya «Obshchestvo. Istoriya. Sovremennost'». 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-i-kontseptualnoe-myshlenie-kak-raznye-urovni-protsess-myshleniya/viewer/> (data obrashcheniya: 14.06.2023).
5. Funkcional'naya negramotnost'. [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Funkcional'naya_неграмотность (data obrashcheniya: 02.07.2023).
6. Yasyukova L.A. Izmenenie tipa intellekta podrostkov za period s 1990 g. po 2020 g. [Elektronnyj resurs] // Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nyh peremen. M., 2020. URL: <https://elibrary.ru/bxwffi/> (data obrashcheniya: 18.06.2023).

*The adaptation of the methods and approaches in education
to the psychological portrait of the modern student*

The article deals with the changes in the psychological portrait of the students of the last 10–20 years and their influence on the degree and quality of mastering the taught material. On the basis of the experience, methods and approaches of teaching the foreign language in Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation the authors of the study suggest their recommendations of the optimization of the educational process.

Key words: teaching methods, educational process, soft skills, conceptual thinking, clip way of thinking, functional illiteracy.

(Статья поступила в редакцию 30.08.2023)

Н.В. КАБАРГИНА
Москва

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА В РАМКАХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Цель исследования заключается в обосновании проблемы методического сопровождения онлайн-обучения иностранному языку (китайскому языку) и обобщении опыта формирования коммуникативной компетентности у младших школьников с использованием средств сети Интернет. Педагогический эксперимент подтвердил эффективность предложенной методики формирования коммуникативных умений у младших школьников в процессе онлайн-обучения китайскому языку.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, онлайн-обучение, обучение китайскому языку, младшие школьники.

Актуальность. Возрастные особенности младшего возраста (6–10 лет) – это возраст, когда дети начинают посещать начальную школу и активно развиваются физически, эмоционально, интеллектуально и социально. В этом возрасте дети обычно активны, любят играть, участвовать в спортивных и творческих занятиях, интересуются миром вокруг себя и задают много вопросов, активно общаются со сверстниками и старшими, поэтому важно предоставить младшим школьникам подходящие условия для их развития, общения и обеспечить им поддержку и понимание. С другой стороны, согласно требованиям обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО) 2022 г. [10] к достижению коммуникативных умений, занятия по иностранному языку должны быть направлены

на формирование у учащихся умения эффективно общаться, слушать и понимать других, а также выражать свои мысли и чувства.

Обратим внимание на некоторые из основных требований ФГОС начальной школы по развитию коммуникативных умений при обучении иностранному языку:

1. Умение слушать и понимать других людей. Учащиеся должны научиться активно слушать и понимать речь других людей, задавать вопросы для уточнения информации и выражать свое понимание.

2. Умение выражать свои мысли и чувства. Учащиеся должны научиться выражать свои мысли и чувства в устной и письменной форме, используя различные языковые средства.

3. Умение вести диалог. Учащиеся должны научиться вести диалог с другими людьми, учитывая их мнение и точку зрения, а также уметь аргументировать свою позицию.

4. Умение работать в группе. Учащиеся должны научиться эффективно работать в группе, слушать и уважать мнение других участников, делиться информацией и сотрудничать для достижения общей цели.

5. Умение использовать различные коммуникативные средства. Учащиеся должны научиться использовать различные коммуникативные средства, такие как язык жестов, мимика, интонация, речевые средства и т. д., для эффективного общения.

6. Умение адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям. Дети должны научиться адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям, таким как общение с разными людьми, выступления перед аудиторией, обсуждение проблем и т. д.

Перечисленные требования ориентируют на способность и готовность к общению во взаимодействии в конкретной речевой ситуации. Другими словами, коммуникативные умения рассматриваются в качестве основы продуктивных взаимоотношений. Наряду с этими требованиями ФГОС НОО регламентирует использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в начальной школе:

- использование компьютеров и интерактивных досок в учебном процессе: учащиеся могут использовать компьютеры для выполнения заданий, поиска информации, создания презентаций и других проектов; интерактивные доски позволяют учителю визуализировать материал и проводить интерактивные уроки;

- использование электронных учебников и образовательных программ: электронные учебники позволяют учащимся изучать материал в интерактивной форме, делать заметки, отвечать на вопросы и проверять свои знания; образовательные программы могут включать в себя различные игровые элементы, задания и тесты;

- использование онлайн-ресурсов и образовательных платформ: учащиеся могут использовать онлайн-ресурсы для поиска информации, просмотра видеоуроков, решения задач и общения с другими учащимися и учителями; образовательные платформы предоставляют доступ к различным обучающим материалам и заданиям;

- использование программ для развития навыков чтения, письма и математики: существуют специальные программы и приложения, которые помогают учащимся развивать навыки чтения, письма и математики в интерактивной форме; они могут включать в себя игры, задания и тесты;

- использование электронных портфолио: учащиеся могут создавать электронные портфолио, в которых они могут хранить свои работы, проекты и достижения; это помогает им отслеживать свой прогресс и делиться своими достижениями с учителями и родителями [10].

Основной идеей использования ИКТ в начальной школе выступает необходимость сделать учебный процесс более интересным, эффективным и разнообразным. Однако важно помнить, что ИКТ должны применяться с учетом возрастных особенностей учащихся и в соответствии с образовательными целями.

В современных условиях формирование коммуникативных умений актуализируется в возрастающей степени, т. к. под влиянием технологического прогресса общение видоизменяется, часто происходит в онлайн-формате, а значит, открываются новые возможности, включая коммуникативные умения. Появление в школе, наряду с английским, немецким и французским языками, китайского языка требует обновления методики обучения.

Сказанное позволило выявить противоречие между требованиями ФГОС НОО формировать коммуникативные умения младших школьников с применением ИКТ и отсутствием эффективного методического сопровождения, сконцентрированного на коммуникативной компетенции при онлайн-обучении младших школьников китайскому языку.

В теории и практике языкового образования актуальной проблемой являются дифференциация и интеграция методов формирования речевой и коммуникативной компетенций. По мнению О.М. Осияновой и Н.А. Есиной, компетентностно-ориентированное образование логически вытекает из предварительного этапа освоения деятельностного базиса. Его суть составляют одновременное усиление результативного компонента и наполнение цели, содержания, процесса обучения реалистичным смыслом. В центре внимания всего этапа находятся необходимые компетенции, отражающие уровень его результатов [7].

В исследовании Т.А. Фугеловой доказано, что проблема развития коммуникативных умений тесно связана с системой обучения диалогической речи. Опираясь на опыт обучения иностранным языкам, они отмечают разнообразие методов обучения устной диалогической речи [9].

Умение, которое использует человек в процессе своей речевой деятельности, как утверждает Е.М. Татаурова, называется коммуникативным умением, основывающимся на четком осознании действия, его состава, структуры [8, с. 35]. Ю.В. Дегтярева и А.О. Бударина к коммуникативным умениям относят умение слушать (понимать речь в звуковом оформлении), умение говорить (выражаться в устной форме), умение читать (понимать речь в ее графическом оформлении), умение писать (выражать мысли в письменной форме) [2]. Сказанное свидетельствует о многогранности коммуникативного умения.

Актуальность использования онлайн-ресурсов при формировании коммуникативной компетенции чрезвычайно высока. Освоение методов и навыков работы с интернет-ресурсами даст учителю возможность улучшить учебный процесс, разнообразить, оживить методы и приемы преподавания, повысить мотивацию к изучению предмета.

Изучению коммуникативных умений посвящено значительно меньше исследований по сравнению с другими профессионально-педагогическими умениями. Теоретический анализ литературных источников по исследуемой проблеме позволил сделать вывод, что коммуникативные умения формируются в процессе общения (В.В. Давыдов, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, А.А. Петровская, В.А. Сластенин) как один из видов профессиональных умений педагога (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Г.П. Пустовит, Е.А. Спирин), как творческое самочувствие личности в общении (О.Л. Кононко, Е.А. Милерян, А.В. Платонов, К.И. Черная), как творческий компонент в педагогическом общении (И.Д. Бех, В.А. Кан-Калик, А.С. Макаренко). Многоаспектность коммуникативных умений обеспечивает одновременное активное взаимодействие, самопрезентацию личности в целом, а именно ее индивидуальных особенностей, мировоззрения, направленности нравственных качеств.

Сегодня в методике преподавания еще недостаточно широко исследованы и описаны пути использования онлайн-обучения китайскому языку в учебном процессе в контексте формирования коммуникативной компетенции с помощью информационно-коммуникационных технологий, что и обусловило **актуальность** исследования.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании методики обучения китайскому языку в современных онлайн-условиях, а также рефлексии разработанной методики формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе онлайн-обучения китайскому языку.

Методика. Основой исследования являются лингводидактические идеи и концепции, раскрывающие диалектическую связь явлений объективной и субъективной действительности в процессе формирования личности, соотношения общения и деятельности, их роли в жизни общества и индивида. Важным аспектом обоснования используемой методики стали также положения психолого-педагогической мысли относительно творчества активного субъекта, а также концептуальные идеи системного подхода к осмыслению сущности коммуникативных умений и условий эффективного их формирования в младшей школе.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе осуществлялся теоретический анализ научной литературы по заявленной проблеме: изучены работы лингводидактов в области китайского языка как иностранного, посвященные вопросам формирования коммуникативных умений у младших школьников. Проведен поисковый эксперимент, разрабатывались общие подходы решения проблемы, раскрыт понятийный аппарат исследуемой темы.

На втором этапе проводилась диагностическая работа, в ходе которой уточнялась гипотеза и подтверждалась актуальность исследования. Происходило изучение, анализ и обобщение результатов разработанной автором методики. Осуществлены диагностический и формирующий педагогические эксперименты.

На третьем этапе осуществлялась экспериментальная проверка методики, разрабатывались организационно-педагогические условия формирования коммуникативных умений у младших школьников в процессе онлайн-обучения, обобщались и систематизировались результаты эксперимента, формулировались выводы.

Результаты и обсуждение. Обратимся к содержанию ключевого термина и его неоднозначной дефиниции у лингводидактов. Ю.А. Лисавенко считает, что «коммуникативная компетентность – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [6, с. 100]. Такое понимание коммуникативной компетенции созвучно ее пониманию у И.А. Зимней: «...компетенции как внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые впоследствии выявляются в компетентности индивида как актуальные, деятельностные представления» [3 с. 20].

К традиционному обучению коммуникативной компетентности могут быть добавлены и дополнительные аспекты, если они актуальны для обучающихся (в связи с особенностями их будущей профессии или в связи с ситуацией обучения). Например, задания на развитие коммуникативности активно используются в рамках изучения иностранного языка [16, с. 28].

Содержание коммуникативной компетентности составляют следующие компоненты: знание фонологических, лексических, грамматических явлений и закономерностей языка, изучаемого как системы, включая когнитивную организацию и способы хранения знаний о языковых явлениях в сознании индивида; речевые характеристики видов дискурса; основные речевые формы высказывания: рассказ, описание, монолог, диалог.

Подводя итоги вышесказанного, стоит отметить, что термин «коммуникативная компетенция», возникший изначально в лингвистике, проникает в теорию обучения иностранному языку, быстро развивается, обогащая методическую науку новыми по-

нятиями, ключевыми из которых являются «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность».

В современном обществе информационно-коммуникационные технологии с каждым днем становятся неотъемлемой частью нашей жизни, средством общения все большего количества людей. Ресурсы сети Интернет являются бесценной базой для создания информационной среды, образования и самообразования, удовлетворения профессиональных и личных интересов и потребностей. Учитывая это, в последнее время большое внимание уделяют информатизации системы образования, включая и языковое образование [15, с. 38]. Целью информатизации системы образования является формирование компетенции, которая будет определяться как умением вести беседу при личном присутствии участников разговора, так и умением общаться средствами всевозможных сервисов и служб сети Интернет, ведь на современном этапе технологического развития общение во всемирной сети уже является не дополнительным, а отдельным равноправным видом человеческого общения [12, с. 9]. Большинство ученых предлагает интегрировать Интернет в учебный процесс, сохраняя при этом традиционные средства обучения. По мнению Б.В. Яковлевой, «использование интернета на уроке не должно быть самоцелью, чтобы правильно определить место и роль интернета при изучении иностранного языка, необходимо найти для себя четкие ответы на вопросы: для кого, для чего, когда, в каком объеме он должен использоваться» [10, с. 137].

Нельзя не согласиться с учеными, которые считают, что работа с Интернетом предъявляет очень высокие требования к качествам, профессиональной подготовке учителя. Например, роль учителя при использовании онлайн-обучения в учебном процессе является одной из самых обсуждаемых проблем. В зависимости от степени участия учителя выделяют три типа уроков: с доминирующей ролью учителя, координирующей ролью и преобладающей ролью ученика [13, с. 30]. Вполне обоснованное предпочтение стоит отдавать последнему подходу, основанному на проектной деятельности учащихся, однако при этом он не уменьшает стоимости двух других на определенных этапах обучения, показывая возможность их использования в зависимости от уровня учащихся, темы и подбора обучающих онлайн-платформ.

Онлайн-обучение – это форма образования, при которой обучающиеся получают знания и навыки через Интернет, не посещая учебное заведение. Онлайн-обучение предоставляет возможность гибкого графика обучения, доступа к курсам и материалам из любой точки мира, а также возможность взаимодействия с учителями и другими обучающимися через онлайн-платформы и инструменты коммуникации. Оно может быть представлено в форме видеолекций, интерактивных заданий, тестов, форумов для диалогов и других активностей. Онлайн-обучение становится все более популярным, его необходимость была определена в условиях карантинных ограничений, которые были введены в большинстве стран мира с начала марта 2020 г. из-за опасности распространения COVID-19 [11, с. 355].

Для эффективной организации образовательной деятельности с участием онлайн-технологий необходимо выяснить не только, какие есть формы работы, но и насколько они целесообразны и эффективны в зависимости от цели урока. Ученые предлагают следующие формы работы при онлайн-обучении [4]:

1. Использование интерактивных игр и заданий. Онлайн-платформы и приложения предлагают широкий спектр интерактивных игр и заданий, которые помогают младшим школьникам изучать иностранный язык в игровой форме. Это может быть игра на запоминание слов, сопоставление картинок с соответствующими словами, составление предложений и т. д. Такие игры делают процесс обучения более интересным и привлекательным для детей. Такие технологии могут быть использованы на уроках по повторению материала, усвоенного ранее или на уроке новой темы.

2. Интерактивные видеоуроки. Видеоуроки, в которых преподаватель объясняет материал и демонстрирует его на примерах, являются эффективным способом обучения детей. Видеоуроки могут быть дополнены субтитрами на иностранном языке, чтобы дети могли одновременно слушать и видеть написание слов и фраз. Такая форма может быть использована на фронтальных уроках.

3. Использование аудиоматериалов. Дети лучше запоминают иностранные слова и фразы, когда слышат их в речи носителя языка, поэтому использование аудиоматериалов на онлайн-платформах с разговорами на иностранном языке или песни может быть полезным для развития навыков аудирования и произношения. Использование технологии рационально на уроках закрепления практических знаний.

4. Организация групповых занятий. Виртуальные классы, где несколько детей обучается одновременно, могут быть полезными для развития коммуникативных навыков. Во время таких занятий дети могут общаться друг с другом на иностранном языке, играть в командные игры и решать задания вместе. Это помогает им преодолевать языковой барьер и улучшать навыки общения.

Представленные технологии онлайн-обучения должны быть скомбинированы с традиционными формами обучения, потому что по требованиям СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в образовательных учреждениях» [8] нормы использования онлайн-обучения в начальной школе следующие:

- длительность занятий: онлайн-уроки должны быть организованы с учетом возрастных особенностей учащихся: так длительность занятий для первоклассников не должна превышать 15–20 минут, для учащихся 2–4 классов – 20–30 минут, для учащихся 5–6 классов – 30–40 минут;

- перерывы между занятиями: между онлайн-уроками должны предусматриваться перерывы для отдыха и физических упражнений: длительность перерывов для первоклассников – не менее 10 минут, для учащихся 2–4 классов – не менее 15 минут, для учащихся 5–6 классов – не менее 20 минут;

- ограничение экранного времени: СанПиН рекомендует ограничивать общее время, проведенное учащимися за экраном, включая время онлайн-уроков и дополнительные занятия: не более 2–3 часов в день для первоклассников и не более 4–5 часов в день для учащихся 2–6 классов.

С учетом требований СанПиН важно при формировании коммуникативных умений в учебном процессе не только практиковать традиционные формы обучения, но и использовать онлайн-обучение или его элементы.

Использование ИКТ при обучении младших школьников обычно проходит в три этапа:

1. Подготовка к реализации развития навыков говорения, включающая актуализацию ранее полученных знаний, отбор лексики, продумывание мотивации и настройку учащихся на дальнейшую работу, введение в тему.

2. Работа в сети Интернет, чтение и письмо, обработка специфической информации и занесение ее в бланки ответов, поиск ответов на вопросы и т. п. На этом этапе ученики должны четко понимать, что им нужно сделать и сколько времени у них есть на выполнение задания.

3. Работа в классе вне сети Интернет: обмен полученной информацией, обсуждение того, что ученики нашли, узнали, выполнили или не выполнили во время работы в сети.

Диагностический эксперимент проходил в средней школе № 100 г. Москва, количество учеников составляло 150 человек, в контрольной группе 65 человек (классы 3 «А» и 3 «Б») и в экспериментальной группе 65 человек (классы 3 «В» и 3 «Г»).

Анализ результатов проведенной диагностической работы позволил определить, что формирование коммуникативных умений у младших школьников осуществляет-

ся на двух уровнях: первый уровень – когнитивный (содержательно-смысловой), второй уровень – уровень коммуникативного поведения, характеризующего эмоциональную сторону социальной перцепции. Многочисленные наблюдения за деятельностью у младших школьников показали, что первый – когнитивный – уровень включал не только необходимый запас знаний, но и «когнитивные действия», способствовавшие свободному оперированию этими знаниями, которые возникали в результате интериоризации, а затем детерминировали коммуникативное поведение. Однако когнитивная основа, наполняя смыслом коммуникативную деятельность, не может быть совершенной без эмоциональной стороны.

На основе результатов исследования была выдвинута гипотеза, что можно целенаправленно формировать коммуникативные умения у младших школьников в процессе онлайн-обучения, если обеспечить системное методическое сопровождение. Деятельность учителя в системном подходе включает в себя: планирование и организацию уроков; подбор материалов и ресурсов; подготовку дидактических материалов; обратную связь и коррекцию; самооценку и развитие; поддержку учащихся.

Учебная программа для начальной школы «Школа России», используемая образовательным учреждением наряду с другими программами, предполагает изучение английского языка и не дает никаких методических рекомендаций по выбору учебников для изучения восточных языков. На сегодняшний день учебники и учебные пособия по китайскому языку, которые были созданы в прошлом тысячелетии, уже значительно устарели и требуют кардинальных изменений. Министерством образования были утверждены новые программы обучения восточным языкам для школ с углубленным изучением иностранных языков, отвечающие требованиям европейских стандартов по изучению иностранных языков в школе [7], поэтому за основу разработки мы предлагаем взять популярный электронный учебник «Easy Steps to Chinese: Textbook 1 (+ CD)». Автора Yamin Ma, Xinying Li – это 8-уровневый курс китайского языка для учащихся начальной и средней школы. Отметим, что учебник отсутствует в федеральном перечне учебников, поэтому его можно использовать как дополнительный региональный компонент. Региональные компоненты могут быть разработаны и утверждены на уровне региона или школы, чтобы расширить учебный материал, это позволяет учебным заведениям адаптировать образовательный процесс под местные особенности и потребности учащихся.

Особенность внедрения в школе дополнительно второго языка, начиная с 1-го класса (восточного как первого и английского как второго), предполагает соответствующее овладение базовым уровнем иностранных языков, приобретение общих знаний о культуре стран, языках. Одновременное овладение младшими учащимися тремя различными типами языковой компетенции создает благоприятные условия для формирования навыков изменения речевого кода, умения сопоставлять речевые явления, основ логического мышления. Освоение этой образовательной программы создает фундамент для продолжения обучения на этапе основной школы.

В ходе обучения также важно достигнуть преемственности в языковом развитии умений, поэтому содержание обучения китайскому языку как система знаний, умений и навыков внедрено в учебно-методический комплекс для 1–3-го классов по китайскому языку, который должен способствовать развитию языковой компетенции учащихся, формированию мировоззрения, подготовке к жизни в многокультурном, многоязычном обществе. Все это возможно с помощью современных учебных средств.

Цель эксперимента: Оценка эффективности онлайн-обучения и сравнение результатов обучения с традиционными уроками.

С целью выявления эффективности разработанной методики были проведены уроки в традиционной очной форме обучения с элементами интернет-ресурсов и чисто

онлайн-уроки. В качестве примера предлагается фрагмент урока китайского языка в 3-м классе с применением онлайн-обучения.

1. Начало урока. Подключение обучающихся в Zoom-классе. Приветствие учителя.

老师：学生你们好！

学生：老师好！

老师：请坐！今天几月几号？

X学生：今天二月二十七号。

老师：天气怎么样？X学生：天气好。天气冷。

老师：零下多少度？X学生：零下二度。

老师：下雪吗？X学生：不下雪。

(Учащиеся поочередно отвечают ответной, ранее изученной формой приветствия.)

2. Повторение основных черт китайского языка.

Итак, мы настроились на китайский язык. Сегодня мы будем повторять черты китайского языка, ключи, иероглифы. Мы не просто повторим их, а попробуем отгадать загадки о китайских иероглифах и ключах! А чтобы нам легче было отгадывать загадки, давайте повторим основные черты китайского языка. Учитель использует диск, на котором диктор (носитель языка) на китайском языке показывает черты и произносит их название. Учащиеся повторяют за диктором, один за другим крепят к доске карточки с названной чертой и проговаривают название черты на русском языке.

老师：我们先复习一下汉字笔画。看一看电视。大家说：横笔画。

老师：“横笔画”什么意思？X学生：水平线。

Аналогично учащиеся повторяют другие черты китайского языка согласно учебному плану урока: 竖笔画 (вертикальная черта), 撇笔画 (откидная влево), 捺笔画 (откидная вправо), 左点笔画 (левая точка), 右点笔画 (правая точка).

Учитель переключает трансляцию на игру, и поочередно учащиеся сопоставляют иероглифы с их описанием (*учителем заранее подготовлена игра в интернет-ресурсе Learning Apps*).

3. Закрепление изученных иероглифов с помощью игры «отгадай загадку-иероглиф» в Zoom-трансляции.

Учитель предлагает учащимся отгадать загадку-иероглиф, назвав черты на китайском языке по порядку их написания в загаданном иероглифе. Учащиеся выбирают названные учителем черты из индивидуального набора черт и составляют иероглиф. Ученики прописывают каждую названную учителем черту и составляют иероглиф. Один из учеников проговаривает правило написания иероглифов. Те учащиеся, которые правильно отгадали иероглиф, получают «звезду».

Загадка-иероглиф № 1.

老师：我们复习好了汉字笔画。现在我们开始猜谜语！这个汉字有五

个笔画：左点笔画，横笔画，竖笔画，撇笔画，捺笔画。你们猜一猜这是什么汉字？谁想在黑板上写一写？谁知道汉字笔顺规则？

X学生：1. 从上到下 2. 从左到右 3. 先横后竖 4. 先撇后捺

老师：X学生猜对了。这是什么汉字？

X学生：这是“хлеб, колос”

老师：这个汉字有什么笔画？再说一说！

X学生：左点笔画，横笔画，竖笔画，撇笔画，捺笔画。

Ученики в тетради прописывают правильно отгаданный иероглиф по порядку написания черт, дают его название на русском языке и называют каждую черту на китайском языке.

Загадка-иероглиф № 2 (*предполагает несколько вариантов конструирования иероглифов*).

老师：这个汉字有四个笔画：右点笔画，横笔画，撇笔画，捺笔画。你们猜一猜这是什么汉字？谁想在黑板上写一写？

Один ученик прописывает отправленную в чат учителем черту и составляет иероглиф. Один из учеников еще раз проговаривает правило написания иероглифов. Учащиеся на местах предлагают различные варианты конструирования иероглифов.

老师：学生都猜对了。这是什么汉字？

X学生：这是“文”wen, культура

X学生：这是“犬”quan, собака

X学生：这是“太”tai, слишком

Все учащиеся получают «звезды» за правильно составленные иероглифы, для этого у педагога заранее подготовлена доска Miro, где детям более наглядно представляются итоги игры.

4. Игра «Кто быстрее соберет мозаику с иероглифом».

Учитель показывает в трансляции заранее разбитый на части иероглиф. Задача обучающихся – в своих тетрадях фломастером нарисовать его правильно и показать в трансляции. Учащиеся наперегонки рисуют иероглиф. Первый ученик, собравший иероглиф, получает 3 звезды, второй ученик – 2 звезды, остальные учащиеся – по 1 звезде.

老师：现在我们做下面作业：拼图汉字。

Далее идет активизация иероглифа в устной речи: учитель предлагает дописать в тетради транскрипцию иероглифа и перевод, разобрать по чертам и ключам, составить предложение. Затем ученики представляют свои предложения.

5. Заключительный этап урока. Учитель подводит итоги урока, оценивает работу каждого ученика, задает домашнее задание, для этого открывает электронный журнал в Google Classroom.

Урок в контрольной группе проходил традиционно по УМК «Easy Steps to Chinese: Textbook 1 (+ CD)», применялись представленные в онлайн-уроке интернет-ресурсы, дополнительно – google-таблицы и QR-коды.

Анализ уроков показал:

- большую вовлеченность учащихся в онлайн-урок, чем при традиционной форме в классе;
- итоги и рефлексия урока по критерию обученности при онлайн-обучении по показателям были выше, чем при офлайн-форме;
- учащиеся и родители отметили, что комфортная домашняя среда значительно повышает усвоение знаний, расслабляет и ученики не испытывают напряжения.

В дальнейшем была осуществлена систематизация результатов экспериментальной работы, а именно планирование, которое включало подготовительный и основной период. Подготовительный период включал теоретический и практический этапы, тогда как основной период состоял из организации собственно обучения школьников в формате онлайн.

Практический этап был направлен на закрепление полученных на предварительном этапе теоретических знаний, овладение практическими навыками организации и проведение онлайн-обучения с младшими школьниками.

Предварительный анализ состояния сформированности коммуникативных умений у младших школьников показал, что их функционирование обеспечивается широким спектром знаний, умений и навыков, которые необходимо им усвоить. Уровень усвоения этих знаний свидетельствует о сформированности их коммуникативных качеств, что является эффективной предпосылкой успешного межличностного общения. Следовательно, формирование коммуникативных умений у младших школьников в процессе онлайн-обучения обеспечивалось активизацией механизмов усвоения системы знаний

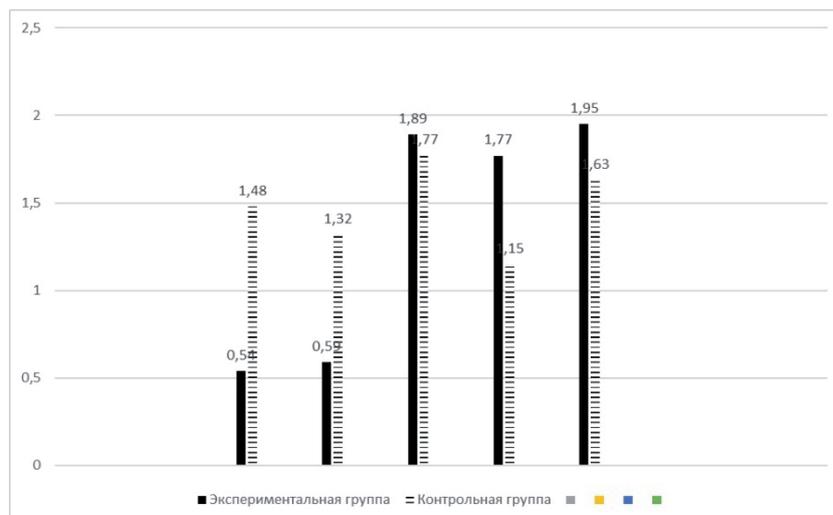


Рис. 1. Результаты анкетного опроса младших школьников исследовательских групп (n=150)

и включения их в разнообразные виды. Именно подготовка через сеть Интернет способствовала расширению и актуализации специальных знаний, проявлению коммуникативных умений. Таким образом, согласно результатам экспериментального исследования, разработанная методика, направленная на формирование коммуникативных умений у младших школьников в процессе онлайн-обучения, дала положительный результат. По окончании онлайн-обучения был проведен опрос, данные которого представлены на рис. 1.

На основе проведенного исследования было определено три показателя уровней готовности младших школьников. Обобщение количественных и качественных показателей отношения младших школьников экспериментальной и контрольной групп к онлайн-обучению отражено в табл. ниже.

Уровни сформированности коммуникативных умений младших школьников в процессе онлайн-обучения

Группы	I (0–0.24) высокий	II (0.24–0.74) средний	III (0.74–1) низкий
Экспериментальная группа. Количество детей – 65 человек	46 (70,8%)	19 (29,2%)	–
Контрольная группа. Количество детей – 65 человек	18 (27,7%)	42 (64,6%)	5 (7,7%)

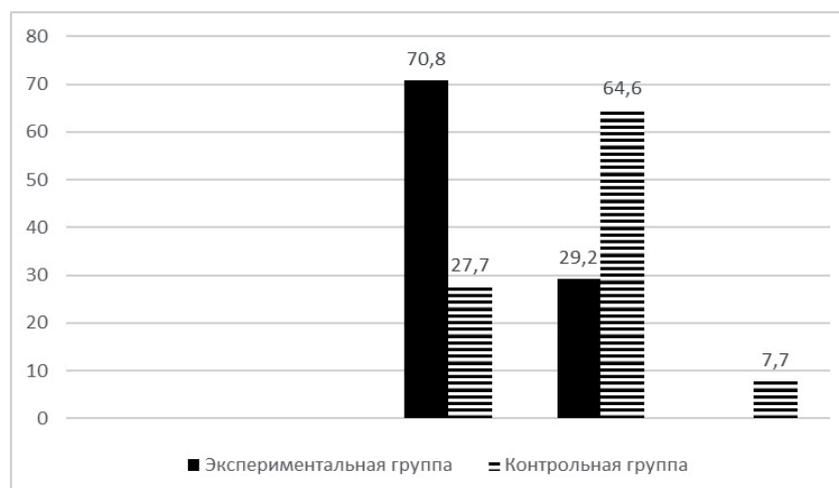


Рис. 2. Количественный состав младших школьников по уровням подготовленности к онлайн-обучению

По результатам диагностической работы определены уровни сформированности коммуникативных умений младших школьников, а именно: высокий, средний, низкий. Высокий (I) уровень сформированности коммуникативных умений имело преимущественное большинство (из 14 – 8 человек). Средний (II) уровень был характерен для незначительного количества (4 человека) школьников, у которых наблюдалась неуверенность в себе. Низкий (III) уровень все же выявился тоже, его имели младшие школьники (2 человека), у которых не проявлялась заинтересованность к результатам собственной работы. Работа выполнялась только потому, что было сформировано чувство ответственности, однако при определенных условиях наблюдалось избегание проводимых мероприятий.

Графическое отображение результатов этого анализа представлено на рис. 2.

Итак, можем сделать вывод, что разработанная и апробированная методика организации онлайн-обучения является достаточно эффективным средством формирования коммуникативных умений младших школьников.

Выводы. Раскрыты концептуальные основы формирования коммуникативных умений младших школьников на основе следующих подходов: объектный – определяет знания, умения младших школьников в соответствии с требованиями общества, субъектный – акцентирует активность учащегося. Исследование показало, что у подавляющей части младших школьников в начале онлайн-обучения возникают трудности психологического порядка в общении с другими детьми, особенно в межличностных отношениях, приходится прилагать больше усилий для побуждения каждого ребенка к сотрудничеству с одноклассниками. Было доказано, что при условии выполнения систематического онлайн-обучения и создания педагогом педагогических условий обучения эффективно формируются коммуникативные умения. Это подтверждается полученными и обработанными статистическими данными:

- наличие коммуникативных умений в начале было у 36,3%, а после его завершения количество составляло уже 81,4% учеников;

- среди учеников экспериментальной группы только 18,7% испытывали некоторые трудности, в контрольной группе таких младших школьников насчитывалось 53,4%;
- трудности в общении в экспериментальной группе возникали у 10,7% младших школьников, в контрольной группе – у 37,3% младших школьников;
- при условии принятия решений в сложных педагогических ситуациях интуиция помогала 82,7% ученикам экспериментальной группы и только 46,7% ученикам контрольной группы;
- в экспериментальной группе у 96% младших школьников признана необходимость развития эмпатии, в контрольной группе такой показатель равен лишь 70,7%.

По результатам исследования определены уровни сформированности коммуникативной компетентности младших школьников, в основу которых положено овладение коммуникативными умениями. Таких уровней выделено три: высокий, средний и низкий. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что эффективность формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе онлайн-обучения возможна при продуманной методике обучения.

Для того чтобы использовать онлайн-обучение с целью формирования коммуникативной компетенции у младших школьников в процессе онлайн-обучения китайскому языку, была разработана авторская методика, согласно которой пошагово решались следующие педагогические задачи:

1. Проанализировать ООП (основную образовательную программу) начальной школы с целью составления соответствующей программы предмета.
2. Определить УМК или пособия по иностранному языку, входящие в Федеральный перечень учебников. Если они отсутствуют, утвердить программу как дополнительный региональный компонент.
3. Проанализировать материально-техническое оснащение школы для организации онлайн-обучения и использования средств ИКТ.
4. Разработать интерактивные онлайн-задания с использованием различных сервисов с учетом СанПин конкретной возрастной группы. На этом этапе возможны изучение сервисов онлайн-обучения, определение возможностей в реализации обучения посредством их.
5. Провести анализ усвоения результатов программы по иностранному языку; проанализировать уровень усвоения коммуникативной компетенции.

Представленная методика будет способствовать более интерактивному, гибкому и эффективному обучению. Онлайн-обучение значительно повышает интерес школьника путем комфортной среды: учащиеся чувствуют себя более расслаблено и естественно вовлечены в учебный процесс; онлайн-обучение просто незаменимо при карантине в школе или регионе, здоровье в данном случае гораздо приоритетнее. Школа с департаментом образования, конечно, должны поспособствовать получению знаний всеми участниками образовательного процесса в равных условиях, например, в период COVID-19 предоставляли планшетные устройства многодетным семьям. Онлайн-обучение дает качественные знания, наряду с традиционными, для детей на семейном обучении, часто болеющих учащихся, учащихся, которые по ряду обстоятельств находятся в других регионах и странах – эти категории учеников могут почувствовать себя в полноценном коллективе (пусть и не в стенах школы), что значительно увеличивает социализацию и коммуникативные умения. Считаем, что администрация школы должна применять четко регламентированное использование онлайн-обучения и применять его на практике путем реализации соответствующих предметных программ. Переход на онлайн-обучение для школьников, родителей и школ был достаточно «болезненным»: не хватало ресурсов, опыта, знаний, времени, но тем не менее онлайн-обучение школами России было организовано – это альтернатива традиционному обучению, которая помогает учащимся лучше усваивать учебный материал и развивать свои коммуникативные навыки.

Список литературы

1. Голованова В.Ф. Особенности риторики для юристов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2022. № 1. С. 58–61.
2. Дегтярева Ю.В., Бударина А.О. К вопросу разработки дидактических принципов развития иноязычных коммуникативных умений на основе коммуникативных тренингов // Студенческий вестник. 2018. № 12-1(32). С. 9–11.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании // Ректор ВУЗа. 2005. № 6. С. 13–29.
4. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. М., 2000.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». М., 2005.
6. Лисавенко Ю.А. Развитие коммуникативных умений у младших школьников в целях успешной социальной адаптации в классном коллективе // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов. В 2-х томах, Пермь, 17–18 апреля 2019 года. Пермь, 2019. С. 108–111. Т. 2.
7. Осиянова О.М., Есина Н.А. Проблема разработки компетентностно-ориентированных заданий в языковом образовании младших школьников // Современное педагогическое образование. 2020. № 11. С. 186–189.
8. СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в образовательных учреждениях». [Электронный ресурс]. URL: https://podsch.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/postanovlenie_glavnogo_sanitarnogo_vracha.pdf (дата обращения: 23.03.2023).
9. Татаурова Е.М. Развитие умений диалогической речи старших школьников на основе технологии иноязычного коммуникативного тренинга: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2020.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 23.03.2023).
11. Фугелова Т.А. Образовательные программы начальной: учебник и практикум для вузов. М., 2022.
12. Яковлева О.П. приобретение коммуникативных умений будущими учителями в период подготовки к практике в летнем оздоровительном лагере // Научные записки. Серия: Педагогика и психология ВГПУ им. М. Коцюбинского. 2001. Вып. 4. С. 136–139.
13. Alshaboul Y., Namaidi D., Arouri Y., Alshaboul A. Covid-19 enforced shift to distance education: readiness and – challenges // Journal of Education and e-Learning Research. 2021. Т. 8. № 3. P. 349–359.
14. Chuikova E.S. Teaching academic writing: A shift towards intercultural rhetoric // Training, Language and Culture. 2020. Vol. 4(1). P. 22–32.
15. Dolgenko A.N., Murashko S.F., Rudakova S.V. Business game as a form of active training // Etnosocium (multinational society). 2021. № 4(154). P. 28–33.
16. Li B., Wang S. Design of the online learning system for college physical education teaching based on the bp neural network [Electronic resource] // Wireless Communications and Mobile Computing. 2022. Т. 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/359806656_Design_of_the_Online_Learning_System_for_College_Physical_Education_Teaching_Based_on_the_BP_Neural_Network (дата обращения: 23.03.2023).
17. Mavrou I. Working memory, executive functions, and emotional intelligence in second language writing [Electronic resource] // Journal of Second Language Writing. 2020. Vol. 50. URL: https://www.researchgate.net/publication/343845210_Mavrou_I_2020_Working_memory_executive_functions_and_emotional_intelligence_in_second_language_writing_Journal_of_Second_Language_Writing_50 (дата обращения: 23.03.2023).

* * *

1. Golovanova V.F. Osobennosti ritoriki dlya yuristov // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2022. № 1. S. 58–61.

2. Degtyareva Yu.V., Budarina A.O. K voprosu razrabotki didakticheskikh principov razvitiya inoyazychnykh kommunikativnykh umenij na osnove kommunikativnykh treningov // Studencheskij vestnik. 2018. № 12-1(32). S. 9–11.
3. Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetencii kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // Rektor VUZa. 2005. № 6. S. 13–29.
4. Kochergin I.V. Ocherki metodiki obucheniya kitajskomu yazyku. M., 2000.
5. Leont'ev A.A. Osnovy psiholingvistiki: ucheb. dlya studentov vuzov, obuchayushchihsya po special'nosti «Psihologiya». M., 2005.
6. Lisavenko Yu.A. Razvitie kommunikativnykh umenij u mladshih shkol'nikov v celyah uspeshnoj social'noj adaptacii v klassnom kollektive // Bezopasnoe detstvo kak pravovoj i social'no-pedagogicheskij koncept: Materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii dlya studentov, magistrantov, aspirantov, prepodavatelej i specialistov. V 2-h tomah, Perm', 17–18 aprelya 2019 goda. Perm', 2019. S. 108–111. T. 2.
7. Osiyanova O.M., Esina N.A. Problema razrabotki kompetentnostno-orientirovannykh zadaniy v yazykovom obrazovanii mladshih shkol'nikov // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2020. № 11. S. 186–189.
8. SanPiN 2.4.2.2821-10 «Sanitarno-epidemiologicheskije trebovaniya k usloviyam i organizacii obucheniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyah». [Elektronnyj resurs]. URL: https://podsch.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/postanovlenie_glavnogo_sanitarnogo_vracha.pdf (data obrashcheniya: 23.03.2023).
9. Tataurova E.M. Razvitie umenij dialogicheskoy rechi starshih shkol'nikov na osnove tekhnologii inoyazychnogo kommunikativnogo treninga: dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2020.
10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (data obrashcheniya: 23.03.2023).
11. Fugelova T.A. Obrazovatel'nye programmy nachal'noj: uchebnik i praktikum dlya vuzov. M., 2022.
12. Yakovleva O.P. priobretenie kommunikativnykh umenij budushchimi uchitelyami v period podgotovki k praktike v letnem ozdorovitel'nom lagere // Nauchnye zapiski. Seriya: Pedagogika i psihologiya VGPU im. M. Kocubinskogo. 2001. Vyp. 4. S. 136–139.



The development of the communicative competence of the younger schoolchild in the context of the online foreign language teaching

The purpose of the study is to substantiate the problem of the methodological support for teaching a foreign language (the Chinese language) online and to generalize the experience of developing the communicative competence of the younger schoolchildren using the Internet. The pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the proposed methodology for the development of the communicative skills of the younger schoolchildren in the process of the e-learning of the Chinese language.

Key words: *communicative competence, communication skills, e-learning, Chinese language teaching, primary school students.*

(Статья поступила в редакцию 11.08.2023)

*С.А. ШАТРОВА
О.В. ЗАБРОВСКАЯ
Волгоград*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНИКАМИ

Освещается проблема обучения иностранному языку детей в дошкольном возрасте. Представлено проблемное поле научных исследований в области билингвального образования детей. Обозначена потребность в проектировании двуязычной образовательной среды в условиях дошкольной организации.



Ключевые слова: двуязычие, билингвизм, межкультурное общение, языковая готовность, билингвальная среда, языковая среда, поликультурная образовательная среда, проектирование.

Проблема раннего обучения детей иностранному языку связана с высокой его востребованностью в обществе.

Многие современные родители считают иностранный язык показателем образованности современного человека, важным этапом к дальнейшему социальному и материальному благополучию в обществе, поэтому именно сегодня обучение иностранному языку так популярно и актуально.

Дошкольное образование предполагает всестороннее развитие ребенка, поэтому в вариативную часть основной федеральной образовательной программы дошкольной организации (ФОП ДО) включаются не только основные образовательные области (познавательное, физическое, социально-коммуникативное, речевое и художественно-эстетическое развитие), но и те, что обусловлены современной общественно-политической и культурологической ситуацией, повлиявшей на введение в образовательную программу детского сада изучения иностранного языка.

Основной целью обучения иностранному языку дошкольников является его готовность к обучению второму языку в школе, что соответствует государственному общеобразовательному стандарту начального образования (ФГОС НО).

Растет интерес к изучению иностранных языков, но наряду с этим повсеместно наблюдается увеличение числа детей, которым необходимо специальное обучение родному языку или помощь логопеда в его освоении. Статистика показывает, что их количество составляет 58% от основного числа детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Большая часть родителей имеет огромное желание приобщить своих детей к изучению иностранного языка уже с дошкольного детства. По их мнению, это позволяет раскрыть языковые способности детей, интерес к языкам и культурам других народов, способствует развитию коммуникации.

Необычайно популярное обучение маленьких детей иностранному языку, как правило, английскому, чаще всего сводится к тому, что ребенок запоминает только определенное количество иностранных слов, поет песенки на втором языке, но при этом не способен воспроизвести ни одной фразы самостоятельно.

К сожалению, познание иностранной лексики у детей тесно связано с переводом, это недопустимо в свободной речи, т. к. лексика у них нежизнеспособна, и усвоение иностранного языка остается под вопросом.

Обучение иностранному языку в различных государственных и частных центрах дополнительного образования не является единственным видом двуязычного воспитания и обучения дошкольников в нашей стране.

Одним из видов детских садов является учреждение с «этнокультурным компонентом образования», многочисленные диаспоры (армянская, еврейская, татарская и пр.), проживающие в России, открывают детские сады с обучением на родном языке, где русский язык является вторым.

Основная проблема такого обучения – это соединение двух программ так, чтобы они помогали ребенку, а не противоречили друг другу.

Второй вид детских садов, в которых российская основная программа (ФОП ДО), ее вариативная часть включает мероприятия, приобщающие детей к национальной культуре, и обучение иностранному языку (чаще английскому).

Основная проблема – создание программы дополнительного образования, где планируется работа всех педагогов детского сада в языковом окружении ребенка с учетом двух языков, а также уровень овладения детьми родным языком.

Двуязычие (билингвизм) традиционно включает в себя способность человека попеременно пользоваться двумя языками в общении: родным в достаточном объеме, а вторым языком в разной степени его освоения, которая зависит от мотивации [13].

Обзор литературы. Далее нам хотелось бы разобрать понятие «билингвизм», которое чаще всего употребляют по отношению к освоению детьми двух языков.

Исследователи психолого-педагогического направления определяют билингвизм как овладение двуязычием, при котором происходит одинаковое их использование в различных ситуациях.

Е.М. Верещагин рассматривает двуязычие как психический механизм воспроизведения и производства речевых произведений, принадлежащих двум языковым системам [3].

В.В. Бабушкина, опираясь на исследования Л. Блумфилд, В.А. Аврорина, А.И. Рабиновича, определяет билингвизм как способность человека владеть двумя языками практически на одном уровне, обмениваясь мыслями одинаково на двух языках [1].

Е.Н. Моисеева и А.Д. Швейцер выявили, что понятие «билингвизм» означает взаимодействие двух языков в рамках коллектива, в котором они изучаются, поэтому могут применяться в зависимости от ситуации в соответствующих коммуникативных сферах [10, с. 145–147].

В педагогике билингвизм – это фактор, влияющий на процесс обучения ребенка, для которого необходимо разработать эффективные методы и приемы обучения детей иностранному языку.

О.В. Баженова обращает внимание на то, что **детский билингвизм – это процесс развития речи и поведения ребенка, его этнокультурных составляющих**. Насколько богата и разнообразна речь ребенка на родном и иностранном языках, как он свободно чувствует себя в ситуации поликультурного общения [14]. При этом огромное значение приобретают индивидуальные языковые особенности каждого ребенка [2].

Далее мы рассмотрим виды билингвизма, выделяемые авторами по отношению к иностранному языку, изучаемому в образовательном пространстве детского сада или школы.

Основные виды билингвизма:

- 1) естественный;
- 2) искусственный.

Естественный билингвизм возникает в соответствующей языковой среде радио или телевидения. Но осознания специфики языка практически не происходит.

Практически везде в образовательном пространстве детского сада и школы мы сталкиваемся с *искусственным билингвизмом*. Человек приобретает необходимые ре-

ческие навыки в процессе изучения иностранного языка, но родным он для него не становится: родной язык так и будет использоваться в повседневных ситуациях, и только лишь при надобности – иностранный.

Зарубежными авторами выделен еще один вид – *учебный билингвизм*. Это явление вызывает интерес у исследователей языковой педагогики как части технологии, изучающей проблемы воспитания и развития личности ученика средствами курса иностранного языка в школе [15]. Учебный билингвизм (*emergent bilingualism*) характерен для учащихся школ, их коммуникативная компетенция в иностранном языке находится лишь в степени становления, а обучение второму языку осуществляется в среде родного языка.

Таким образом, можно утверждать, что *изучение иностранного языка в дошкольном возрасте – это искусственный билингвизм*, поэтому целесообразнее, на наш взгляд, будет называть этот *процесс двуязычной средой*.

Лучшее усвоение иностранного языка дошкольниками происходит, если *ребенок изучает его не в ситуации урока, а в реальной языковой среде*.

Обсуждение содержательных компонентов. Процесс овладения двумя языками погружает ребенка в двуязычное образовательное пространство, которое невозможно представить без *поликультурного компонента*, позволяющего решать задачи, связанные с культурным многообразием мира.

В дошкольном возрасте это связано с формированием:

- интереса к окружающему миру в процессе овладения иноязычной речью;
- умения самостоятельно решать простые речевые задачи на втором языке.

Условия. В целом, актуальна проблема проектирования такой языковой среды, которая включает в себя взаимодействие двух языков в образовательной деятельности детского сада, где мы рассматриваем влияние условий образования на обучающегося и влияние ребенка на образовательный процесс.

Уровень овладения иностранным языком дошкольниками зависит от качественно организованной языковой среды, особенно в дошкольном образовательном учреждении. *Если при создании среды будут учитываться специфические особенности изучаемого языка как предмета усвоения и функционирования, то ее развивающий потенциал будет повышаться*.

Феномен «билингвальная среда» раскрыт в работах Н.Б. Мечковской, Е.М. Верещагина, Л. Блумфилда, В.А. Аврорина, А.И. Рабиновича, А.Д. Швейцера и других авторов. По их мнению, билингвальная среда необходима только при сосуществовании двух языков в одном и том же речевом окружении (группе) и зависит от социального окружения человека и других параметров коммуникативного акта [13].

Основой билингвальной образовательной среды является диалоговая сущность образования, в котором рассматриваются ключевые вопросы взаимодействия различных культур – создание диалога личности ребенка и культуры [13].

Е.В. Шелестюк в своем исследовании обратил внимание на то, что специфика поликультурного воспитания детей в первую очередь приобщает их к национальной культуре как русской, так и мировой, искусству, традициям и нормам поведения, т. е. формирует целостную личность ребенка [13].

У детей раньше формируется духовно-нравственный потенциал, если их раньше поместить в сферу поликультурного воздействия [13].

По мнению Л.Г. Комиссаровой, *билингвальная, или языковая среда*, созданная в дошкольном образовательном учреждении, формирует коммуникативные способности у детей [8, с. 62–64].

М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер *выделяют следующие коммуникативные (языковые) способности* старшего дошкольника:

- развитие языковой памяти;
- быстрота и легкость образования языковых обобщений;
- имитация на всех уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом и стилистическом;
- быстрый переход от одного языка к другому при обозначении предметов [5, с. 137–142].

Прежде чем говорить о создании билингвальной языковой среды, хотелось бы рассмотреть, как она влияет на развитие ребенка дошкольного возраста и формирование его личности.

Преимущества и недостатки изучения иностранного языка дошкольниками. Я.А. Симонова, Л.И. Старцева в своих работах выделяют следующие основные **преимущества** изучения иностранного языка в билингвальной среде русскоязычных детей [12, с. 38–39]:

1. Культурная осведомленность. Двухязычное образование, или обучение детей второму (не родному) языку повышает прежде всего их уровень толерантности: знакомит с культурой тех стран, откуда пришел этот язык. Все эти знания необходимо сохранить в памяти ребенка.

Таким образом, двухязычное образование дает возможность поликультурного воспитания дошкольников, повышает общий уровень терпимости детей к другим культурам в обществе благодаря общению с другими людьми из разных культур, чего нет у одноязычных людей. Они могут непосредственно наблюдать за другой культурой. Это может привести к более инклюзивному взгляду на представителей любой культуры.

2. Социальная адаптация детей. Наиболее заметным преимуществом является налаживание отношений детей с людьми из других стран. Это помогает сформировать у ребенка самооценку, уверенность и чувство собственного достоинства. Двухязычные дети, как правило, лучше сосредотачиваются и контролируют, регулируют свое поведение, что делает их менее склонными к действиям и более склонными к хорошей адаптации в группах своих сверстников.

Дополнительный уровень коммуникативных навыков и необходимость развития навыков внимательного слушания также могут привести к повышению социальной компетентности, которая помогает билингвам легче адаптироваться к различным мультикультурным средам, стать более восприимчивыми к тонким культурным особенностям.

3. Язык становится инструментом общения. Дети в многоязычной среде лучше чувствуют языки, понимают их как инструмент для общения.

4. Раннее двухязычие дает положительные результаты в изучении языков. Дети, воспитанные на двух языках, легче овладевают иностранным языком в более позднее время.

5. Билингвальное образование дает детям возможность передавать знания на разных языках. Дети, получающие билингвальное образование, могут передавать знания с одного языка на другой. Эта «передача знаний» позволяет понять грамматические структуры и расширить словарный запас детей.

6. Выбор большего спектра профессий. Дети, выросшие более чем на одном языке, имеют дополнительные преимущества в определенных профессиях.

7. Двухязычное обучение улучшает интеллектуальные способности. Каждый дополнительно изучаемый язык облегчает беглое изучение другого языка. Возможности билингвального обучения способствуют развитию мозга, стимулируют его и сокращают время, необходимое для переключения между задачами.

Двухязычное обучение также может улучшить рабочую память ребенка.

8. Двухязычное обучение формирует социальные отношения и коммуникативные способности ребенка. Такие дети испытывают более низкий уровень тревожности, реже страдают психическим расстройством, как правило, имеют больше друзей по сравнению с теми, кто говорит на одном языке.

По нашему мнению, исследования Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной и др. по проблеме изучения иностранного языка в билингвальной среде русскоязычных детей наиболее полно определяют **ряд недостатков**, которые мы классифицировали следующим образом [11]:

1. Проблемы с говорением. Обычно детям, выросшим на двух языках одновременно, требуется больше времени, чтобы начать говорить свои первые слова, т. к. им приходится осваивать большее количество словарного запаса и различной фонетики.

Позднее проявление речи у детей-билингвов объясняется трудностью накопления и активизации словаря каждого из языков, а это занимает больше времени.

2. Проблема в смешении языков. Хотя дети легче изучают языки, им трудно понять, когда использовать тот или иной.

Смешение языков двуязычным ребенком, как правило, приводит к тому, что он отвечает взрослому на том языке, на котором к нему обратились, но при этом вставляет в ответ слова из другого языка, но более простые и легкие в произношении.

3. Проблемы в насыщении словарей обоих языков. Общее количество слов, которые дети знают, больше, чем у тех, кто говорит на одном языке, но количество слов в каждом языке в отдельности – нет.

4. Проблема нарушения баланса между языками. Многие дети-билингвы могут говорить на двух языках, но выбирают основной язык для чтения и письма.

Нарушение баланса между языками может случиться, если происходит неверный подход к обучению, а в результате ребенок говорит с акцентом на обоих языках.

5. Проблема в измененной самооценке ребенка по отношению к сверстникам. Дети, живущие в двуязычной среде, рискуют оказаться в изоляции со стороны принимающего общества или подвергнуться насмешкам со стороны сверстников. Это может оказать пагубное влияние на самооценку ребенка.

6. Проблемы в коррекции недостатков в звукопроизношении. Нарушения речи у детей-билингвов, будь то физические или трудности в произношении звуков, становится труднее исправить, поскольку к каждому языку нужно обращаться индивидуально.

Обобщая данные, можно сделать **вывод**, что преимуществами изучения иностранного языка в двуязычной среде детей в дошкольном образовательном учреждении являются: культурная осведомленность, облегчение социальной адаптации, гибкость в когнитивном поведении детей и понимание тонкости работы языка уже на ранних этапах развития.

При этом наиболее распространенными недостатками являются проблемы с говорением, формированием активной речи в более поздние сроки, смешением языков, ограничением словарного запаса в обоих языках, нарушением баланса между языками, снижением самооценки ребенка, коррекцией недостатков произношения у ребенка.

Технологии и методы. Практика показывает, что в ДОУ необходимо спроектировать билингвальную образовательную среду.

1. **Организовать поликультурную образовательную среду**, т. е. благоприятные условия для полной личностной самореализации человека, принадлежащего к любой культуре. **Создание в детских садах поликультурных центров** как неотъемлемой части образовательной среды позволяет осуществлять мини-погружения детей в языковую и культурную среду разных стран. **Организация различных мероприятий посредством участия детей в театрализованных постановках с музыкальным сопровождением, литературных викторинах, виртуальных экскурсиях для знакомства с другими городами, достопримечательностями, музеями** помогает не только обеспечивать ребенку адекватное восприятие своей русской культуры, но и сформировать позитивное отношение к другим культурам, развить межкультурную компетентность.

2. **Выявить уровень языковой готовности ребенка к овладению иностранным языком до начала его изучения.**

Согласно технологии Н.В. Микляевой, диагностика направлена на исследование:

- филологического компонента (фонематический слух, фонематическое восприятие, воспроизведение ритма и т. д.);
- синтаксического компонента (словообразование по аналогии, подбор грамматической категории по аналогии, придумывание предложений, исправление ошибок);
- семантического компонента (понимание речи, семантические ориентировки) [9].

Диагностика позволяет учитывать соответствие выявленных компонентов задачам определенной возрастной группы содержательного раздела ФОП ДО. Только при таком исследовании возможно решение целесообразности обучения ребенка иностранному языку.

Согласно результатам диагностики, тематическому плану, рабочей программе, педагог в начале учебного года определяет, что именно ребенок должен знать, уметь применять в области изучения иностранного языка и в каких видах практической деятельности должен использовать полученные умения и навыки.

3. Создать двуязычную среду, в которой два вида занятий: часть проходит на родном языке, а часть – на иностранном. Обучают детей педагоги-носители языка.

Двуязычные занятия проводят в разных вариантах в зависимости от того, в каких сферах используется иностранный язык:

- содержательное обучение включает в себя общение на двух наречиях в одинаковой степени, в котором формируется культурно развитая толерантная личность, уважающая родную нацию и другие культуры, этносы. Содержательная форма подходит под определение билингвизма в чистом виде, где особое внимание уделяется межкультурному общению;

- предметное обучение способствует повышению уровня знаний ребенка, но касается это только определенных дисциплин, в которых применяется иностранный язык. Затрагиваются не все сферы деятельности, поэтому ребенок не может стать полноценным билингвом, но в то же время знает иностранный язык лучше детей, изучающих его в специальных учебных заведениях с английским уклоном [7, с. 17–20].

Л.В. Ефременко выделила самые распространенные модели организации обучения детей иностранному языку в билингвальной среде:

1. Модель «один человек, один язык». В образовательной деятельности группы один воспитатель владеет родным языком, а второй – иностранным, что обеспечивает соотнесенность языка и человека [4].

2. «Иммерсионная модель», т. е. погружение детей в языковую среду в разных видах деятельности (рисование, пение, игра, и т. д.).

3. Пространственная модель, в которой помещения детского сада оформляются в соответствии с изучением второго языка [6].

Само обучение иностранному языку в двуязычной среде для детей в ДООУ включает следующие этапы:

1. Период формирования слухового и речедвигательного анализатора, что формирует физиологические механизмы речевого аппарата, насыщает пассивный словарь и способствует его переходу в активный (с этапа накопления слов на этап понимания и употребления их в речи в нужной ситуации).

2. Период перехода от словотворчества к анализу языковой структуры. Здесь ребенок осваивает речь не механически, а включает сложные «мыслительные операции»: анализ, синтез, классификацию и обобщение.

3. Период дифференциации, или выделения языковых систем: ребенок осуществляет поиск равнозначных слов в иностранном языке, дифференцирует оба языка, осуществляя ответ на том языке, на котором задается вопрос. У ребенка начинают развиваться две лингвистические системы [11].

При изучении иностранного языка дошкольниками необходимо учитывать особенности поведения, мотивации, представлений, когнитивной деятельности, свойственные именно маленьким детям.

В процессе занятий ребенка учат звукам и словам, предложениям и текстам, пониманию, говорению, минимальному общению, стихотворениям, играм, песенкам и т. п. [11].

Заключение. В целом, анализ изученной нами проблемы показывает, что теоретические и практические аспекты исследования процесса обучения иностранному языку дошкольников в образовательном пространстве детского сада доказывают, что необходимо:

- *организовать поликультурную образовательную среду;*
- *выявить языковую готовность каждого ребенка к этому процессу;*
- *создавать билингвальную языковую среду, учитывая тип, модель и этап обучения.*

Обучение иностранному языку возможно лишь тогда, когда ребенок овладеет родным языком в соответствии с выделенными речевыми задачами ФООП ДОО!!!

Таким образом, проектирование билингвальной образовательной среды в процессе обучения иностранному языку дошкольников открывает возможности и способы приобщения детей к другой национальной культуре и дает первичные языковые навыки в овладении вторым языком, повышая успешность овладения им в начальной школе.

Список литературы

1. Аммосова Л.И. Педагогические условия коррекции звукопроизношения у детей младшего школьного возраста в условиях билингвизма: дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2007.
2. Баженова О.В. Билингвизм. Особенности двуязычного воспитания, или как вырастить успешного ребенка. М., 2016.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). М., 2014.
4. Георгян А.Р. Особенности психолого-педагогического сопровождения семьи в формировании и развитии полилингвальной модели поликультурной образовательной среды // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. 2018. № 7. С. 37–43.
5. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137–142.
6. Ефременко Л.В., Самедова А.И. Билингвизм и особенности овладения иностранными языками у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 40–44.
7. Иванова А.И. Билингвальное обучение дошкольников в реализации ФГОС дошкольной образовательной организации // Студенческий вестник. 2022. № 22-2(214). С. 17–20.
8. Комиссарова Л.Г. Особенности создания билингвальной (трилингвальной) среды в дошкольной образовательной организации // Современные тенденции развития науки и технологий. 2017. № 1-9. С. 62–64.
9. Микляева Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование: метод. пособие. М., 2006.
10. Моисеева Е.Н. К вопросу о билингвизме и многоязычии // Альманах современной науки и образования. 2008. № 2(9). Ч. I. С. 145–147.
11. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку. М., 2010.
12. Старцева Л.И. Значение билингвальности в развитии ребенка [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2018. № 48.1(234.1). С. 38–39. URL: <https://moluch.ru/archive/234/43032/> (дата обращения: 09.10.2022).
13. Улзытуева А.И. Билингвальное образовательное пространство как социокультурный феномен // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. 2011. № 6(41). С. 127–132.

14. Шатрова С.А. Двухязычная среда как фактор риска проявления билингвизма у детей // Дошкольное образование в XXI веке: материалы международного научно-практического семинара, Волгоград, 17–19 мая 2010 года / науч. ред.: М.В. Корепанова. Волгоград, 2010. С. 322–324.
15. Garcia O., Kleifgen J. Educating Emergent Bilinguals. N.Y., 2010.

* * *

1. Ammosova L.I. Pedagogicheskie usloviya korrektsii zvukoproiznosheniya u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta v usloviyah bilingvizma: dis. ... kand. ped. nauk. Yakutsk, 2007.
2. Bazhenova O.V. Bilingvizm. Osobennosti dvuyazychnogo vospitaniya, ili kak vyrastit' uspehnogo rebenka. M., 2016.
3. Vereshchagin E.M. Psihologicheskaya i metodicheskaya harakteristika dvuyazychiya (Bilingvizma). M., 2014.
4. Georgyan A.R. Osobennosti psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sem'i v formirovanii i razvitii polilingval'noj modeli polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy // Polilingval'noe obrazovanie kak osnova sohraneniya yazykovogo naslediya i kul'turnogo raznoobraziya chelovechestva. 2018. № 7. S. 37–43.
5. Gohlerner M.M., Ejger G.V. Psihologicheskij mekhanizm chuvstva yazyka // Voprosy psihologii. 1983. № 4. S. 137–142.
6. Efremenko L.V., Samedova A.I. Bilingvizm i osobennosti ovladeniya inostrannymi yazykami u detej doshkol'nogo vozrasta // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2017. № 1. S. 40–44.
7. Ivanova A.I. Bilingval'noe obuchenie doshkol'nikov v realizacii FGOS doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii // Studencheskij vestnik. 2022. № 22-2(214). S. 17–20.
8. Komissarova L.G. Osobennosti sozdaniya bilingval'noj (trilingval'noj) sredy v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii // Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tekhnologij. 2017. № 1-9. S. 62–64.
9. Miklyaeva N.V. Diagnostika yazykovoj sposobnosti u detej doshkol'nogo vozrasta. Logopedicheskoe obsledovanie: metod. posobie. M., 2006.
10. Moiseeva E.N. K voprosu o bilingvime i mnogoyazychii // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2008. № 2(9). Ch. I. C. 145–147.
11. Protasova E.Yu., Rodina N.M. Metodika obucheniya doshkol'nikov inostrannomu yazyku. M., 2010.
12. Starceva L.I. Znachenie bilingval'nosti v razvitii rebenka [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj. 2018. № 48.1(234.1). S. 38–39. URL: <https://moluch.ru/archive/234/43032/> (data obrashcheniya: 09.10.2022).
13. Ulzytueva A.I. Bilingval'noe obrazovatel'noe prostranstvo kak sociokul'turnyj fenomen // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo. 2011. № 6(41). S. 127–132.
14. Shatrova S.A. Dvuyazychnaya sreda kak faktor riska proyavleniya bilingvizma u detej // Doshkol'noe obrazovanie v XXI veke: materialy mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminar, Volgograd, 17–19 maya 2010 goda / nauch. red.: M.V. Korepanova. Volgograd, 2010. S. 322–324.



Designing a bilingual educational environment in the process of learning a foreign language by preschool children

The article deals with the problem of teaching a foreign language of the preschool children. The authors present the problematic field of the scientific researches in the field of the bilingual education of children. The need to design a bilingual educational environment in the context of the preschool organization is indicated.

Key words: *bilingualism, intercultural communication, language readiness, bilingual environment, language environment, multicultural educational environment, designing.*

(Статья поступила в редакцию 29.08.2023)

Е.В. МЕЩЕРЯКОВА
Волгоград

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ
МЕТОДА ПРОЕКТОВ (опыт магистрантов ИИЯ ВГСПУ)**

Посвящена формированию лексической компетенции учащихся средней школы на основе метода проектов. Магистранты ИИЯ ВГСПУ на занятиях создают авторские проекты и реализуют их в ходе педагогических практик в школах. Они формируют лексическую компетентность учащихся, учат их межкультурному общению, сотрудничеству, развивают языковые навыки и умения. В процессе разработки проектов школьники реализуют потенциал своих творческих способностей, учатся исследовательской деятельности в ходе изучения английского языка.



Ключевые слова: *формирование лексической компетенции, метод проектов, учащиеся средней школы, изучение английского языка, магистранты ИИЯ ВГСПУ.*

Актуальность исследования обусловлена активным развитием метода проектов и его применением в современной системе образования. Метод проектов относится к эффективным нетрадиционным формам обучения по сравнению с массовым обучением, поскольку предполагает индивидуальное влияние учителя на деятельность ученика и активизацию его самостоятельной учебно-практической деятельности при обучении иностранному языку.

Опрос, проведенный в образовательных учреждениях г. Волгограда, показал: несмотря на то что метод проектов сегодня для многих учителей становится неотъемлемой формой работы учащихся на уроках иностранного языка, т. к. отвечает требованиям современных образовательных стандартов (ФГОС ООО от 31.05.2021 № 287) [6], продолжает вызывать затруднения у учителей английского языка при их разработке, что также было подтверждено магистрантами Института иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета, проходившими различные учебные практики в образовательных учреждениях г. Волгограда. В этой связи магистрантами в течение трех лет обучения в ВГСПУ на учебных занятиях разрабатывались авторские проекты формирования лексической компетенции учащихся на уроках английского языка, которые применяли и могут применять в дальнейшем начинающие учителя иностранного языка, варьируя содержание уроков.

Магистранты под нашим руководством изучали теоретические положения ученых (Е.В. Бондаревская, Н.П. Петрова, С.Р. Халилов, Н.Г. Чернилова и др.) о методе проектов и узнавали, что данный метод обладает значительным потенциалом в повышении интереса и самостоятельности учащихся, но является еще недостаточно изученным, хотя позволяет в процессе обучения и воспитания с помощью иностранного языка расширить границы известного и возможного.

Метод проектов относится к новым образовательным технологиям, эффективно способствующим формированию лексической компетенции учащихся в ходе лингвистического обучения и воспитания, стимулирует их к сотрудничеству. Метод проекта дает учителю возможность поощрять учащихся к реальному общению, в том числе к иноязычному, а учащимся – анализировать результаты своей работы на уроке английского языка и открывает пути для ее совершенствования.

Под методом проектов исследователи в обобщенном виде понимают достижение определенных целей дидактического характера путем разрешения поставленных про-

блем и достижения на этой основе определенных практических результатов в учебной деятельности.

Мы на занятиях с магистрантами останавливались на наиболее характерных чертах метода проектов: создание учащимися инициативы в проектной деятельности на основе ситуаций из жизненного опыта; сотрудничество между участниками; самостоятельная разработка учащимися проектов и публичная их презентация; самоорганизация проектов; постоянный обмен информацией между участниками за время работы; вступление в дискуссии. В ходе реализации учебных проектов как развивающего обучения усваиваются теоретические знания как магистрантов, так и учащихся средней школы. Проекты приближены к условиям реального общения при использовании иностранного языка: самостоятельная работа участников проекта; определение темы, проблемы, максимально затрагивающих интересы участников проекта; поиск соответствующего языкового материала, сортировка заданий по видам и очередности, опираясь на установленные в проекте цели и задачи; публичная видеопрезентация результатов.

На основе теоретических положений о методе проектов, разработанных учеными, нами организовывались занятия со студентами ИИЯ ВГСПУ, на которых они разрабатывали авторские проекты и реализовывали их в ходе педагогических практик в образовательных учреждениях с обучающимися на уроках английского языка.

Первый этап – поисковый: на нем зарождается и предлагается в разных вариантах тема исследования и сама проблема проекта. От педагога на данном этапе требуется в первую очередь обеспечить условия развития субъектности личности.

На деле выбор методик и технологий воспитания оказывается для преподавателя наиболее трудным. Как справедливо указывает Е.В. Бондаревская, нынешнее воспитание как противоположность идеям уравнивания всех под одно среднестатистическое большинство использует один и тот же подход к каждому, стараясь установить всех на одном уровне, не обращая должного внимания на определенные личные особенности и возможности, вносит недостаточный вклад в социальное развитие индивида, хотя это все крайне важные составляющие любой темы проекта.

Второй этап – аналитический: на данном этапе различные слои разработки проекта сводятся к общим критериям, формируются группы, начинается составление подробного плана разработки с параллельным предположением способов получения информации, а также первых гипотетических результатов.

Применяя в обучении иностранному языку проектный метод, преподавателем создается атмосфера для самостоятельной работы детей и дальнейшего развития их творческой активности. Являясь планируемой и выполняемой самостоятельно деятельностью, проектная работа требует от ученика поиска дополнительной информации в различных источниках с помощью учителя и без него, советуясь также друг с другом при случае необходимости, проявляя свое отношение и мнение, касающиеся выполняемых заданий. Также участники принимают ответственность за процесс собственного овладения иностранным языком, от чего в сумме обучающиеся и их потребности сами становятся центром образовательного процесса.

Третий этап – практический: на нем корректируется оформление проектной работы и ее дальнейшая видеопрезентация. На этом этапе участники обсуждают имеющиеся результаты и подготавливают весь найденный материал. Данный этап проходит обычно без какого-либо вмешательства магистрантов, давая учащимся возможность принять решения самим, лишь отслеживая работу и проводя справочные беседы.

На этапе, включающем обсуждение, в деятельность включаются в основном речевые умения (аудирование, говорение), когда же участники проекта обрабатывают материал, то подключаются чтение и письмо. Видеопрезентация может быть осуществле-

на в форме коллажа, газеты, доклада на основе слайдов с представлением результатов вместе с комментариями. Во всех случаях больше всего задействуются в демонстрации именно речь и письмо.

Для обсуждения лучше всего подходит момент завершения отдельной темы или части проекта, поскольку в это время участниками используется лексический и грамматический материал, с которым они уже были знакомы.

Четвертый этап – презентационный. Одним из основных аспектов данного этапа является видеопрезентация, завершающая работу над проектом и позволяющая подвести итоги, что имеет пользу как для самих учеников, так и для педагогов (магистрантов), ведь им необходимо спланировать ход ее проведения, что, как правило, делается уже с самого начала работы.

Способ подачи материала аудитории избирается, исходя из изначальных умений к подобным выступлениям либо же из сформированных за время обучения. Сама видеопрезентация может быть подкреплена альбомами, устными комментариями или демонстрацией.

Результаты могут иметь различную форму представления, основанную на личных предпочтениях учащихся и изученных формах представления результатов на уроках. Само же оформление проектной работы учащиеся определяют из поставленных ранее целей и задач.

Пятый этап – контрольный. Здесь имеет место выдача объективной оценки подготовленного учениками материала, его качества, а также качества сотрудничества на уроках. Также устанавливаются потенциальные цели на будущее. Педагог (магистрант) проводит опрос учащихся и ведет запись часто встречающихся ошибок с целью их дальнейшего обсуждения.

Далее идет пример практического использования проектной деятельности для подведения итогов деятельности учеников к концу учебного года в средней школе языковой направленности. Данная работа стимулирует учащихся на повторение пройденного за год материала, а также сотрудничество для решения новых задач.

Цель поставленного задания – совершенствование усвоенных компонентов коммуникативной компетенции, которые и являются основным аспектом в межкультурной коммуникации. Данная программа делится на несколько компонентов, каждый из которых предусмотрен для повторения основных тем и подтем, пройденных за год.

Выбор модулей для учащихся является следующим: 1) “Personality and self-identification”; 2) “School life”; 3) “Healthy lifestyle”; 4) “Environmental problems?” 5) “Travelling”, 6) “Education”, 7) “Mass media”, 8) “Work and professions”, 9) “Technology and science”.

По завершении изучения темы и модуля учащиеся проходили промежуточный и итоговый контроль. В рамках изучения тем и через метод проекта.

Ученики делились на группы и выбирали конкретную страну, самостоятельно изучали справочные материалы по теме этой страны, готовили видеопрезентации и в качестве раздаточного материала получали таблицу, которую заполняли во время или в конце подготовки видеопрезентации. Таблица имела следующую структуру (например, Англия, тема “*School life*”):

№	Common features of school life in Russia and England	Different features in school life in Russia and England

Примерное время видеопрезентации: 5 минут. В конце выступления все учащиеся в классе использовали таблицу для сравнительного анализа всех презентованных стран. Заключительная часть урока включала общие обсуждения, основанные на данных из таблиц, положительные и отрицательные аргументы и разные точки зрения учащихся. В результате, основываясь на общих обсуждениях, ученики совершали единый вывод.

Согласно опытной работе в течение 2019–2023 гг. (на базе МОУ «Лицей № 5 имени Ю.А. Гагарина Центрального района Волгограда», МОУ «СШ № 5» и МОУ «Гимназия № 12» Краснооктябрьского района Волгограда), в которой участвовали 42 учащихся, 4 магистранта Института иностранных языков ВГСПУ, отметим следующие положительные особенности формирования лексической компетенции учащихся на основе метода проектов при обучении иностранному языку:

Метод проектов дает учащимся возможность детально ознакомиться с культурными особенностями разных стран и творчески подойти к их изучению.

Подготовка учащимися видеопрезентаций развивает их самостоятельность, эффективно решает задачу записи заметок, направленных на аудиальное восприятие иноязычной информации.

Подготовка и проведение дискуссий на иностранном языке под руководством магистрантов, обсуждения проблем проекта с разных точек зрения, их противопоставления и обобщения позволяют эффективно развивать разговорные навыки на иностранном языке и способность к анализу.

Развитие навыков групповой работы учащихся над проектом способствует формированию способности к сотрудничеству, в том числе и на иностранном языке.

Поиск информации, ее анализ и обобщение способствуют развитию исследовательских умений и общих языковых навыков в ходе работы над проектами на уроках английского языка.

Таким образом, опыт работы с магистрантами в Институте иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета показал, что метод проектов эффективно способствует формированию лексической компетенции учащихся средней общеобразовательной школы, и помимо получения и тренировки необходимых лексических навыков, дает учащимся возможность попробовать себя в самостоятельной организации групповой исследовательской деятельности на уроках английского языка.

Список литературы

1. Безбородова С.А. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития лексической компетенции студентов горных специальностей [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-kak-sredstvo-razvitiya-leksicheskoy-kompetentsii-studentov-gornyh-spetsialnostey> (дата обращения: 11.10.2017).
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранный язык» М., 1988.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М., 2009.
4. Мещерякова Е.В., Мещерякова Ю.В., Спиридонова Е.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе внеурочной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3(76). С. 52–53.
5. Петрова Н.П., Халилов С.Р. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин): монография. Ставрополь, 2015.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#review> (дата обращения: 23.03.2023).

1. Bezborodova S.A. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii kak sredstvo razvitiya leksicheskoy kompetencii studentov gornyh special'nostej [Elektronnyj resurs] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-kak-sredstvo-razvitiya-leksicheskoy-kompetentsii-studentov-gornyh-spetsialnostey> (data obrashcheniya: 11.10.2017).

2. Bim I.L. Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy: ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov po spec. № 2103 «Inostrannyj yazyk» M., 1988.

3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2009.

4. Meshcheryakova E.V., Meshcheryakova Yu.V., Spiridonova E.V. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii v processe vneurochnoj deyatel'nosti // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 3(76). S. 52–53.

5. Petrova N.P., Halilov S.R. Realizaciya metoda proektov v podgotovke pedagoga (na primere gumanitarnyh disciplin): monografiya. Stavropol', 2015.

6. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#review> (data obrashcheniya: 23.03.2023).



The development of the lexical competence of the students on the basis of the project method (the experience of the students in the Master's Programme of the Institute of Foreign Languages in Volgograd State Socio-Pedagogical University)

The article deals with the development of the lexical competence of the secondary school students based on the project method. The students in the Master's Programme of the Institute of Foreign Languages in Volgograd State Socio-Pedagogical University create the author's projects at the classes and realize them during the pedagogical practices at schools. They form the lexical competence of the students, teach them of the intercultural communication and cooperation and develop the language skills and abilities. In the process of the development of the projects the school students implement the potential of their creative abilities and learn the research activities while studying the English language.

Key words: *development of lexical competence, project method, secondary school students, the English language learning, student in the Master's Programme of the Institute of Foreign Languages in Volgograd State Socio-Pedagogical University.*

(Статья поступила в редакцию 15.08.2023)

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
(педагогов дошкольного образования, учителей начальных классов, родителей)
В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ**

Посвящена проблеме взаимодействия воспитателей, родителей и учителей в процессе подготовки детей к школе, а именно развитию физической готовности дошкольников средствами музыкального сопровождения. Затрагиваются вопросы о значении физической готовности дошкольников на этапе предшкольной подготовки, способах развития координации движений у детей 6–7 лет, влиянии музыкального сопровождения на развитие координационных способностей, взаимосвязи музыки и движения.



Ключевые слова: *взаимодействие, детский сад, дошкольник, учитель, музыка, физическая подготовка к школе, общая подготовка к школе, воспитатель, координация движений, родители.*

Введение. В настоящее время известно, что подготовка к школе имеет большое значение для современной системы образования. Она является сложным и имеющим множество граней процессом, охватывающим все стороны развития дошкольника. Этот период очень важен и одновременно волнителен как для самих дошкольников, так и для их родителей и педагогов в связи с предстоящим переходом ребенка из дошкольной организации в школу и присвоением статуса школьника. Данный процесс часто обусловлен определенными трудностями. С одной стороны, трудность данного периода заключается в том, что происходит смена ведущего вида деятельности дошкольника. На смену игре приходит обучение, меняется социальный статус ребенка (принятие новой социальной позиции – «позиции школьника»), что влечет за собой и смену всего уклада его привычной жизни. На наш взгляд, и так сложный период жизни старшего дошкольника усугубляет и то, что мы живем в эпоху цифровизации и можем видеть, что современный ребенок уже не тот, который был даже пять лет назад. На первый взгляд, он гораздо быстрее усваивает новый материал, так сказать, «идет в ногу со временем с ранних лет», что, в принципе, не плохо. Но если посмотреть глубже, то существуют огромные риски уйти от конечной цели образования ребенка – его развития. Ведь сегодня вне зависимости, где мы находимся, средства массовой информации и компьютерные технологии сопровождают нас повсюду. Дома это телевидение, интернет, мобильный телефон или планшет с различными играми разного, отнюдь не развивающего характера. В детском саду контакта с ИКТ минимум, но дети также видят интерактивные доски, компьютеры, интерактивные песочницы и, естественно, подсознательно воспринимают окружающую действительность так, что без этого никто не живет. А как известно, ребенок дошкольного возраста черпает всю информацию для себя от взрослого человека, общение с взрослым для него является первостепенным. Но, к сожалению, сейчас зачастую у взрослых нет ни возможности уделять время ребенку дома, ни желания. И, конечно, в современных реалиях, начиная с самого раннего детства, ребенок фоном начинает больше «питаться» информацией от цифровых технологий, нежели от живого общения с родителями. Это является большой проблемой, которая в процессе взросления ребенка лишь набирает обороты, и чем больше взрослые попускают контакт ребенка с гаджетами, тем больше возникает риск пропадания познавательного интереса, мотивации к познанию нового с помощью исследования и т. д.

С другой стороны – признание дошкольного образования первой ступенью системы общего образования, на основании приказа Министерства образования и науки РФ [8], демонстрирует повышенные требования к качеству подготовки детей к школе и требует внедрения механизма преемственности систем дошкольной и школьной подготовки.

Разный уровень готовности будущих первоклассников к школе значительно затрудняет их адаптацию к новым условиям жизни.

В настоящее время в педагогической практике отсутствуют точные ответы на вопросы о значении понятия готовности современного дошкольника к обучению в школе. Каждый из субъектов педагогического процесса имеет свое понимание готовности дошкольника к обучению, а следовательно, ставит свои цели и задачи по развитию личности ребенка.

Так, например, в Федеральной программе дошкольного образования [9] описаны целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования, согласно которым ребенок 6–7 лет должен овладеть основными культурными способами деятельности, проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, обладать развитым воображением, овладеть разными формами и видами игры, уметь подчиняться разным правилам и социальным нормам, хорошо владеть устной речью, основными движениями, контролировать свои движения и управлять ими.

Дошкольник должен быть способен к волевым усилиям, проявлять любознательность, склонен наблюдать и экспериментировать, обладать начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет, а также ребенок должен быть способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Но, к сожалению, на практике мы видим, что педагоги дошкольной организации (воспитатели) часто проводят занятия по подготовке к школе на основе программы первого класса начальной школы, т. е. учат еще не готовых к этому дошкольников чтению, письму (прописям) и т. д.

Учителя же начальных классов по большей степени пытаются возложить всю ответственность за подготовку к школе на плечи воспитателей и родителей, но ждут от будущих первоклассников знаний в области математики, русского языка, умения читать и психологически подготовленных детей.

Родители в этой связи остаются в достаточно растерянном положении, не имея четкого понятия, к чему должен быть готов их ребенок, как его правильно подготовить к школе и кто должен в этом помочь.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что без специально организованной системы педагогического взаимодействия главных субъектов образовательного пространства (воспитателей, учителей, родителей) невозможно обеспечить эффективную подготовку детей к обучению в школе.

В связи с вышесказанным стоит сначала обратить внимание на феномен «взаимодействие».

Взаимодействие является достаточно сложным субъектно-субъектным социально-педагогическим понятием. А также – это базовая категория, которая охватывает все стороны человеческой жизни.

Обращаясь к истории, мы видим, что взаимодействие рассматривалось с различных позиций: философской, социологической, психологической и педагогической.

Говоря о взаимодействии с точки зрения педагогики, примерно в 50-е – 60-е гг. XX в. феномен «взаимодействие» был связан сначала с теорией обучения. Взаимодействие рассматривалось в качестве принципов обучения, методов обучения и т. д. (И.Я. Лернер, В. Оконь, М.Н. Скаткин и др.).

Позже, уже в 70-х гг., взаимодействие стало плавно переходить в область воспитания. Появляются различные воспитательные системы на основе взаимодействия (В.А. Караковский, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, А.Н. Тубельский и др.).

В педагогику же в качестве термина «педагогическое взаимодействие» было введено Ю.К. Бабанским в 1988 г., где он обозначает его как «взаимную активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе» [1].

Что касается нынешнего времени, то сегодня все больше педагогическое взаимодействие рассматривается как некий процесс деятельности между воспитателем и воспитанником, учителем и учеником в ходе образовательной работы, которая направлена на развитие личности ребенка [7]. А также педагогическое взаимодействие выступает в качестве личностного контакта обучающего и обучаемого, носимого разной характер и влияющего на поведение, деятельность, отношения, установки субъектов образовательного процесса [5].

К другим не менее важным относятся следующие вопросы. Какого содержания готовности к школьному обучению в современных образовательных реалиях? Какая готовность к школьному обучению первостепенна: общая готовность или специальная готовность?

С одной стороны, необходимо организовывать и развивать специальную готовность к школе, т. е. формировать навыки, связанные с овладением ребенком учебных действий: считать, писать, читать. С другой стороны, куда больше в подготовке к школе важна общая готовность. На наш взгляд, в общую готовность входят социально-личностная, психологическая, интеллектуальная и физическая готовности.

Исходя из темы данной статьи, остановимся на последней более подробно. Развитие физической готовности детей дошкольного возраста является одним из приоритетных вопросов подготовки к школе. Это связано с тем, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы здоровья, формируются двигательные навыки, создается фундамент для воспитания физических качеств (ловкости, быстроты, силы, гибкости, выносливости). В связи с этим нам кажется очень важным развитие координационных способностей у старших дошкольников. Ведь если координация движений будет развита на должном уровне, то это окажет положительное влияние на адаптацию к школе. Ребенку с развитой координацией легче поставить руку для письма, у него хорошо развита моторика, ребенку легче выполнять физические упражнения на уроках физкультуры, а также не стоит забывать и про тот факт, что, развивая координацию, мы развиваем и функции головного мозга, ведь движение, речь и мышление связаны между собой.

В целом координационные способности понимаются как некие возможности человека, которые определяют его готовность к наилучшему управлению и регулированию двигательными действиями.

Согласно исследованиям Н.А. Бернштейна, координационные способности включают в себя следующие характеристики: ориентация в пространстве; способность точно воспроизводить движения по пространственным, силовым и временным параметрам; умение держать равновесие в статическом положении и в процессе динамики [2].

Основано развитие координационных способностей на методе системности при выполнении заданий, предъявляющих повышенные требования к точности выполнения двигательных действий или отдельных движений. Но, по нашему мнению, простое заучивание, повторение и механическое выполнение двигательных действий не будет столь эффективным, как если разнообразить занятия музыкальным сопровождением.

Такие исследователи, как П.Н. Анохин, В.М. Бехтерев, Н.А. Ветлугина, Т.И. Осокина, говорят о музыкальном сопровождении на физкультурных занятиях как об универсальном средстве, где дети могут развивать такие компоненты ловкости, как быстрота реакции на сигнал, координация движений, осознанность выполнения движений с использованием двигательного опыта.

В своих исследованиях Н.А. Ветлугина отмечает, что между музыкой и движением при одновременном их исполнении устанавливаются очень тесные взаимосвязи. Их объединяет одно и то же поэтическое содержание. Определяющую роль при этом играет музыка, развитие ее образов. Движения, сопутствующие музыке, выражают именно ее образное содержание. Возникает важный вопрос о единстве восприятия ребенком музыки, когда он движется, и движений, которыми он стремится выразить ее содержание [3].

Разные группы мышц, как известно, имеют неодинаковую степень активности. Наибольшей обладают мышцы, выполняющие основную нагрузку при удержании звеньев тела в состоянии равновесия, а музыкальное сопровождение помогает ребенку научиться владеть своим телом, координировать движения, согласовывая их с движениями других детей, учит ориентироваться в пространстве, помогает в целом положительно влиять на детский организм [6]. Ритмичность музыки также имеет определенное значение в устойчивом положении тела, обеспечивая равномерное распределение и перераспределение мышечных усилий. Она обуславливает оптимальное соотношение отдельных частей двигательного действия, их непрерывность в течение заданного времени, а также характер, согласованность и амплитуду отдельных движений.

Поэтому крайне важно правильно подбирать музыкальное сопровождение для детей, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, интересы и физическую подготовку.

Для того чтобы правильно подобрать музыкальное сопровождение, следует руководствоваться требованиями: произведение должно быть простым и понятным детям, небольшим по времени (отрывки из произведений, из любимых мультфильмов, некоторые народные произведения, отдельные части эстрадных песен, понятных детям); музыкальное произведение должно быть художественного и развивающего характера, положительно влияющего как на слуховое восприятие, так и на художественно-музыкальный вкус; оказывать положительное эмоциональное воздействие на детское восприятие [10].

Составляя музыкальную фонограмму для комплекса упражнений, необходимо заботиться о стилевом единстве и общности содержания музыки. При подборе музыкальной композиции стоит учитывать некоторые моменты: возраст детей, физическую подготовленность, тематику физкультурного занятия, сюжет, образность, воспитательный характер упражнения и музыки.

Основное внимание в обучении старших дошкольников направлено на воспитание осознанного восприятия и выполнения упражнений, на формирование координации при выполнении наиболее существенных элементов движения. С помощью музыкального сопровождения координация движений проходит несколько этапов: от общего эмоционально-двигательного отклика, поисков и закрепления точной формы движения, основанных на углублении и детализации воспринимаемого музыкального произведения, до активных сознательных поисков детальной выразительной формы движения [4].

В тех случаях, когда дается новое, незнакомое упражнение либо появляется новая его интерпретация, выполняемая детьми неуверенно, целесообразно показать и объяснить это упражнение. Учитывая двигательный опыт детей, показ упражнения можно одновременно сопровождать объяснением. Отдельные части упражнения, хорошо знакомые детям, не объясняются, а только называются, и здесь возможно использование музыкального сопровождения для эффективности педагогического воздействия, более сложные элементы раскрываются подробнее: при показе и объяснении несколько раз подряд и в процессе усвоения.

При оценке выполнения движений необходимо учитывать некоторые особенности: краткость, конкретность при указании возникших ошибок, избегание оценки общего характера, имеющей отрицательный подтекст, жесткой критики неудач ребенка, порицания одного всем коллективом [6].

На базе дошкольных образовательных организаций нами была проведена эмпирическая работа по определению уровня развития координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального сопровождения.

Для проведения эксперимента было подобрано две группы детей: контрольная и экспериментальная.

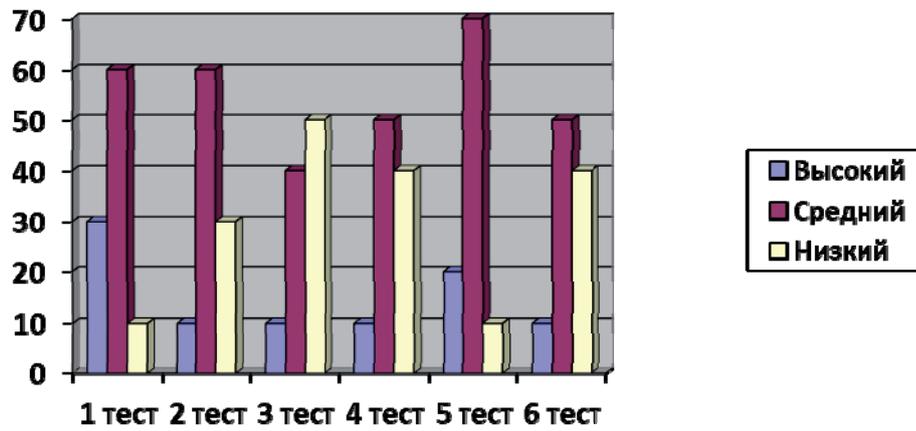


Рис. 1. Диаграмма результативности диагностики определения уровня развития координационных движений рук и ног с сагиттальной, вертикальной и горизонтальной плоскости в экспериментальной группе

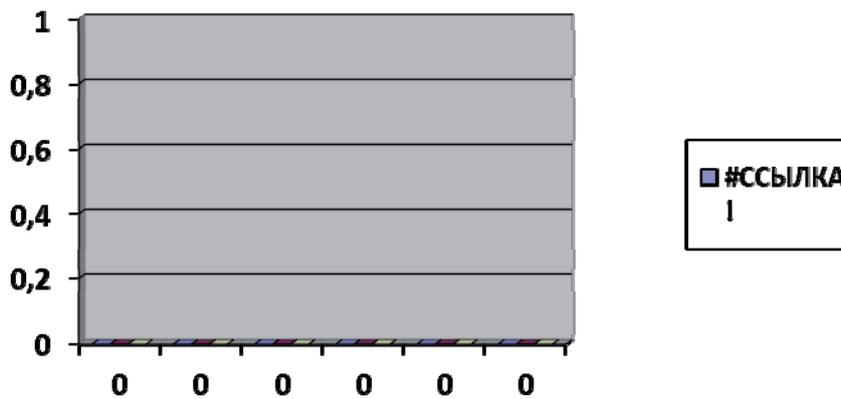


Рис. 2. Диаграмма результативности диагностики определения уровня развития координационных движений рук и ног с сагиттальной, вертикальной и горизонтальной плоскости в контрольной группе

Критериями подбора детей выступали следующие: возраст детей; группа здоровья; уровень физической подготовленности; гендерная принадлежность.

В соответствии с критериями скомплектованы группы детей 6–7 лет, по 67 человек в каждой (всего 134), со II группой здоровья и средним уровнем физической подготовленности. В каждую группу включено приблизительно одинаковое количество девочек и мальчиков: примерно по 32 человека. Для определения уровня развития координации движений у детей старшего дошкольного возраста нами была подобрана диагностика на определение уровня развития координационных движений рук и ног с сагиттальной, вертикальной и горизонтальной плоскости, в которую вошли 6 тестов, рекомендованных Т.А. Тарасовой.

Критерии оценки уровня развития координации движений у детей старшего дошкольного возраста определены на основе ориентировочных показателей физической подготовленности детей 6–7 лет (Т.А. Тарасова, М.А. Рунова).

По итогу тестовой диагностики мы получили результаты, которые отражены на диаграммах на рис. 1 и рис. 2.

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод, что уровень развития координации движений в экспериментальной группе по первому тесту составил: высокий уровень – 30%, средний уровень – 60%, низкий уровень – 10%; по второму тесту составил: высокий уровень – 10%, средний уровень – 60%, низкий уровень – 30%; по третьему тесту составил: высокий уровень – 10%, средний уровень – 40%, низкий уровень – 50%; по четвертому тесту составил: высокий уровень – 10%, средний уровень – 50%, низкий уровень – 40%; по пятому тесту составил: высокий уровень – 20%, средний уровень – 70%, низкий уровень – 10%; по шестому тесту составил: высокий уровень – 10%, средний уровень – 50%, низкий уровень – 40%.

В контрольной группе по первому тесту составил: высокий уровень – 30%, средний уровень – 60%, низкий уровень – 10%; по второму тесту составил: высокий уровень – 10%, средний уровень – 20%, низкий уровень – 70%; по третьему тесту составил: высокий уровень – 10%, средний уровень – 50%, низкий уровень – 40%; по четвертому тесту составил: высокий уровень – 0%, средний уровень – 70%, низкий уровень – 30%; по пятому тесту составил: высокий уровень – 10%, средний уровень – 40%, низкий уровень – 50%; по шестому тесту составил: высокий уровень – 10%, средний уровень – 30%, низкий – 60%.

С учетом полученных данных при организации взаимодействия субъектов был создан физкультурный клуб «Физкульт – привет!». При взаимодействии воспитателей и узких специалистов детского сада, учителей начальных классов и родителей дошкольников с целью улучшения качества развития координационных движений были составлены серии структурных компонентов физкультурных занятий (комплексов общеразвивающих упражнений), направленных на развитие координации движений у детей старшего дошкольного возраста посредством музыки, которые проводились с детьми систематически и имели свою структуру, а также методику проведения.

В каждую серию вошли упражнения на развитие координации движений под музыкальное сопровождение для основной части физкультурного занятия. Каждый из субъектов выполнял определенную роль и внес свой вклад в процессе подготовки к школе. Так, воспитатели совместно с музыкальным руководителем занимались подбором музыкального сопровождения, соответствующего всем требованиям. Серии упражнений разучивались в течение двух недель на физкультурном занятии воспитателями совместно с инструктором по физической культуре. Учителя начальных классов использовали уже разученные упражнения в качестве динамических пауз между занятиями с дошкольниками. А родители дошкольников выполняли утреннюю зарядку вместе с детьми, включая упражнения из комплекса на разных этапах. Ниже представим пример ком-

плекса общеразвивающих упражнений, организованного во второй части (основной) физкультурного занятия.

Комплекс общеразвивающих упражнений:

I. «Медведь проснулся».

Музыкальное сопровождение: В. Шаинский «От улыбки».

1. Махи руками.

И.п.: стоя, ноги на ширине плеч, руки внизу.

1 – правая рука поднимается вверх, левая рука отводится назад.

2 – левая рука поднимается вверх, правая рука опускается вниз.

Д – 10 раз.

II. Сгибаем ручки.

И.п.: стоя, ноги на ширине плеч, руки внизу.

1 – правая рука поднимается вверх, сгибаясь в локтевом суставе, левая рука отводится назад, сгибаясь в локтевом суставе.

2 – левая рука поднимается вверх, сгибаясь в локтевом суставе, правая рука отводится назад, сгибаясь в локтевом суставе

Д – 8 раз.

III. Достать до пола.

И.п.: стоя, ноги на ширине плеч, руки вдоль туловища.

1 – наклон вперед, правая рука достает до пола, левая рука согнута в локте и отводится назад.

2 – И.п.

3 – наклон вперед, левая рука достает до пола, правая рука согнута в локте и отводится назад.

4 – И.п.

Д – 8 раз.

4. Приседания.

И.п.: стоя, руки на поясе, ноги на ширине стопы.

1 – присесть, руки на поясе.

2 – И.п.

Д – 10 раз.

5. Махи ногами.

И.п.: стоя, руки на поясе, ноги вместе.

1 – мах левой ногой в сторону.

2 – И.п.

3 – мах правой ногой в сторону.

4 – И.п.

Д – 8 раз.

6. Прыжки.

И.п.: стоя, руки на поясе, ноги вместе.

Сначала делаем 30 прыжков на двух ногах, после ходим.

Далее делаем 10 прыжков на правой ноге, после – 10 прыжков на левой ноге, потом ходим.

Потом 10 прыжков скрестно, после ходим.

30 прыжков 2–3 раза в чередовании с ходьбой.

Результаты. С целью выявления уровня развития координации движений у детей старшего дошкольного возраста после проведения практической работы в данном направлении нами было проведено тестирование, аналогичное первому, и получены следующие результаты, которые изображены на диаграммах на рис. 3 и рис. 4.

При сравнительном анализе результатов наблюдается положительная динамика показателей уровня развития координации движений, причем у детей контрольной группы она незначительна – прирост показателей по сравнению с констатирующим этапом составил по первому тесту «Оценить координацию движений рук в сагиттальной плоскости»: высокий уровень не изменился и составляет 30%, средний уровень вырос с 60% до 70%, т. е. на 10%, а низкий уровень снизился с 10% до 0%, т. е. на 10%. По второму

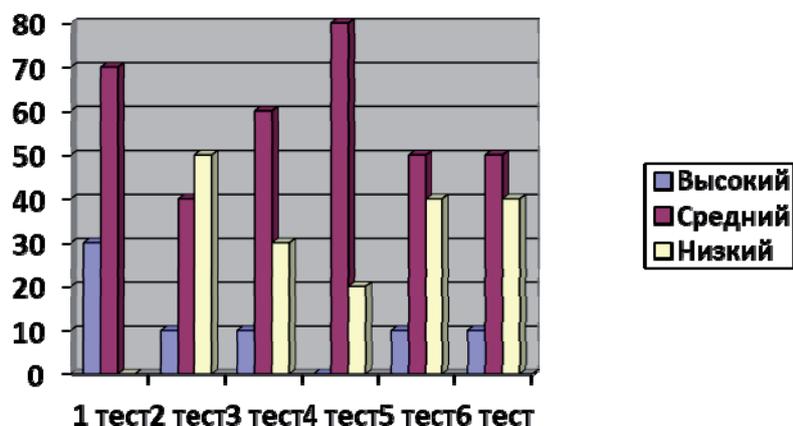


Рис. 3. Диаграмма результативности диагностики определения уровня развития координационных движений рук и ног с сагиттальной, вертикальной и горизонтальной плоскости в контрольной группе

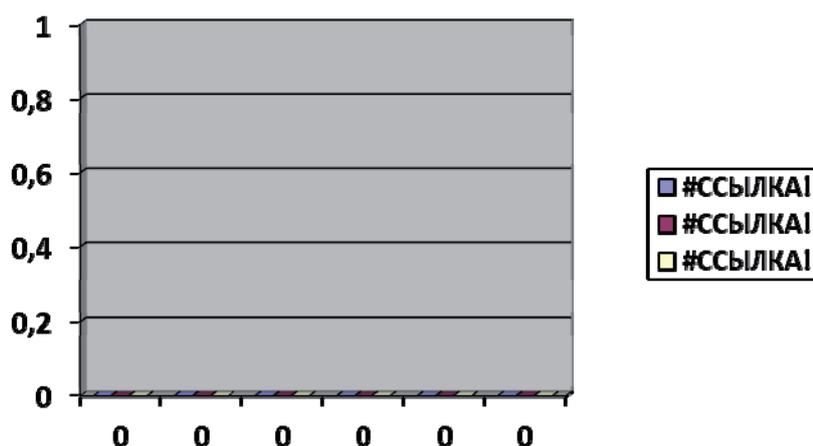


Рис. 4. Диаграмма результативности диагностики определения уровня развития координационных движений рук и ног с сагиттальной, вертикальной и горизонтальной плоскости в экспериментальной группе

тесту «Оценить координацию движений рук в вертикальной плоскости»: высокий уровень не изменился и составляет 10%, средний уровень вырос с 20% до 40%, т. е. на 20%, а низкий уровень снизился с 70 до 50%, т. е. на 20%. По третьему тесту «Оценить координацию движений рук в горизонтальной плоскости»: высокий уровень не изменился и составляет 10%, средний уровень вырос с 50% до 60%, т. е. на 10%, низкий уровень снизился с 40% до 30%, т. е. на 10%. По четвертому тесту «Оценить координацию движений рук и ног в сагиттальной плоскости»: высокий уровень не изменился и составляет 0%, средний уровень вырос с 70% до 80%, т. е. на 10%, а низкий снизился с 30% до

20%, т. е. на 10%. По пятому тесту «Оценить координацию движений рук и ног в вертикальной плоскости»: высокий уровень не изменился и составляет 10%, средний уровень вырос с 40% до 50%, т. е. на 10%, низкий снизился с 50% до 40%, т. е. на 10%. По шестому тесту «Оценить координацию движений рук и ног в горизонтальной плоскости»: высокий уровень не изменился и составляет 10%, средний уровень вырос с 30% до 50%, т. е. на 20%, низкий снизился с 60% до 40%, т. е. на 20%.

В экспериментальной группе наблюдаются более значительные изменения. По первому тесту: высокий уровень вырос с 30% до 80%, т. е. на 50%; средний уровень снизился с 60% до 20%, т. е. на 40%, низкий уровень снизился с 10% до 0%, т. е. на 10%; по второму тесту: высокий уровень вырос с 10% до 40%, т. е. на 30%, средний уровень снизился с 60% до 50%, т. е. на 10%, низкий уровень снизился с 30% до 10%, т. е. на 20%; по третьему тесту: высокий уровень вырос с 10% до 20%, т. е. на 10%, средний уровень также вырос с 40% до 60%, т. е. на 20%, низкий уровень снизился с 50% до 20%, т. е. на 30%; по четвертому тесту: высокий уровень вырос с 20% до 30%, т. е. на 10%, средний уровень вырос с 40% до 60%, т. е. на 20%, низкий уровень снизился с 40% до 10%, т. е. на 30%; по пятому тесту: высокий уровень вырос с 20% до 30%, т. е. на 10%, средний уровень не изменился и составляет 70%, низкий уровень снизился с 10% до 0%, т. е. на 10%; по шестому тесту высокий уровень вырос с 10% до 20%, т. е., на 10%, средний уровень не изменился и составляет 70%, низкий уровень снизился с 40% до 10%, т. е. на 30%.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать некоторые выводы.

Подготовка к школе – процесс сложный и многозадачный. На пороге школы дошкольнику необходимо иметь развитую общую готовность к школе в большей мере, чем специальную готовность к школе. Одной из важных готовностей к школе является физическая готовность, благодаря развитию которой у детей легче пройдет адаптация к школе, они будут выносливее к новым нагрузкам и быстрее смогут перестроить свой организм и привычный режим.

При развитии общей физической готовности дошкольников следует уделить достаточно внимания развитию координации движений. Ведь умение координировать свои движения очень важно для будущего первоклассника при постановке руки к письму, при занятиях на физкультуре и хореографии и т. п.

Одним из средств развития координации движений выступает музыка. Музыка оказывает благотворное влияние на развитие движений, задает правильный ритм, который так важен при развитии координации, обеспечивает положительный эмоциональный фон во время занятий.

Проанализировав полученные результаты показателей уровня развития координации движений у детей старшего дошкольного возраста, можно сделать вывод, что отлаженная система педагогического взаимодействия всех субъектов, а также систематическое использование общеразвивающих упражнений под музыку способствуют развитию координации движений у старших дошкольников и играют большую положительную роль в физической подготовке детей к школе.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Педагогика: учебник. М., 1983. [Электронный ресурс]. URL: <https://klex.ru/hw9> (дата обращения: 23.06.2023).
2. Бернштейн Н.А. О построении движений. М., 1997.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание и развитие ребенка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1967.
4. Голомазов С.В. Точность движений. М., 1979.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М., 2001.
6. Осокина Т. И. Физическая культура в детском саду. М., 1986.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002.

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70364980/> (дата обращения: 10.07.2023).

9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://ds146.tmn.prosadiki.ru/media/2023/03/31/1276768609/FOP.pdf> (дата обращения: 03.07.2023).

10. Шишкина В.А. Какая физкультура нужна дошкольнику: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / В.А. Шишкина, М.В. Мащенко. М., 2000.

* * *

1. Babanskij Yu.K. Pedagogika: uchebnik. M., 1983. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://klex.ru/hw9> (data obrashcheniya: 23.06.2023).

2. Bernshtejn N.A. O postroenii dvizhenij. M., 1997.

3. Vetlugina N.A. Muzykal'noe vospitanie i razvitie rebenka: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1967.

4. Golomazov S.V. Tochnost' dvizhenij. M., 1979.

5. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskij slovar'. M., 2001.

6. Osokina T. I. Fizicheskaya kul'tura v detskom sadu. M., 1986.

7. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. B.M. Bim-Bad. M., 2002.

8. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 30 avgusta 2013 g. № 1014 «Ob utverzhenii Poryadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nym programmam – obrazovatel'nym programmam doshkol'nogo obrazovaniya». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70364980/> (data obrashcheniya: 10.07.2023).

9. Federal'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ds146.tmn.prosadiki.ru/media/2023/03/31/1276768609/FOP.pdf> (data obrashcheniya: 03.07.2023).

10. Shishkina V.A. Kakaya fizkul'tura nuzhna doshkol'niku: Kn. dlya vospitatelej det. sada i roditelej / V.A. Shishkina, M.V. Mashchenko. M., 2000.



The cooperation of the subjects of the educational process (the teachers of the preschool education, the teachers of the primary school, parents) in the context of the development of the physical readiness of the children to school

The article deals with the issue of the cooperation of the educators, parents and teachers in the process of training the children to school, that is the development of the physical readiness of the preschool children by the means of the music support. There are considered the issues of the significance of the physical readiness of the preschool children at the stage of the preschool training, the ways of the development of the movements' coordination of the children of the 6–7 years old, the issues of the influence of the music support on the development of the coordination abilities and the interrelation of the music and movement.

Key words: *cooperation, kindergarten, teacher, music, physical training to school, general training to school, educator, coordination of movements, parents.*

(Статья поступила в редакцию 15.08.2023)

И.М. БОРИСОВА
Оренбург

ГРАФИЧЕСКАЯ КОМПОЗИЦИЯ СТИХА Н.А. НЕКРАСОВА

Изучается вопрос о графической композиции стиха в лирике Н.А. Некрасова. Рассмотрение данной проблемы позволило определить используемые поэтом типы графической композиции в сопоставлении с графикой поэтов-силлабистов и М.Ю. Лермонтова. Также сделана попытка показать, с одной стороны, традиционность графики Некрасова, а с другой стороны, его новаторский подход к композиции стиха.



Ключевые слова: *стихование, графика, графическая композиция стиха, типы графической композиции, М.Ю. Лермонтов, Н.А. Некрасов.*

Интерес к вопросам графики в литературоведении, в том числе стиховедении, за последние десятилетия постоянно возрастает: проведено множество исследований в этой области (Ю.Б. Орлицкий, С.А. Матяш, Т.Ф. Семьян, М.П. Двойнишникова, Д.А. Суховой, Т.А. Чигинцева, Г.Г. Хисамова, А.Е. Япишина и др.), появляются новые аспекты в изучении графического облика художественного текста. Одним из таких малоизученных моментов является графическая композиция стиха – расположение на странице стихотворных строк, строф и поэтических текстов. Данный термин – «графическая композиция стиха» – был впервые употреблен стиховедом А.Л. Жовтисом в 1968 г. [6, с. 131–132]. Затем С.А. Матяш в 1991 г., анализируя графику вольного стиха, выделила в нем контрастный и унифицирующий типы (в нашем понимании – это одни из видов графической композиции стиха) [9]. М.Л. Гаспаров в 1998 г. обратился к вопросу поэтики графической композиции в стихотворении А. Белого «Шут» [5]. А с 2017 г. этот аспект начал изучаться нами более подробно. В своих работах мы выделили типы графической композиции стиха и рассмотрели их употребление в русской силлабической поэзии [3].

В настоящей статье попытаемся проанализировать графическую композицию стиха у Н.А. Некрасова. Выбор обоснован нашими предыдущими исследованиями, где поэт был представлен как активно использующий графические приемы и экспериментирующий с ними. Также проведем сравнительный анализ, с одной стороны, с уже изученной графической композицией лирики поэтов-силлабистов и, с другой стороны, лирикой М.Ю. Лермонтова.

Материалом нашей работы послужили 403 лирических произведения Некрасова [10], 429 – Лермонтова [7], 367 – 22 поэтов-силлабистов [4; 11; 12] в академических изданиях. В предложенный материал не вошли поэмы Лермонтова и Некрасова, поскольку этот жанр не рассматривался у русских силлабистов. При изучении графической композиции стиха мы опирались на собственную классификацию [3] и использовали следующие методы: сплошной выборки, статистический и сопоставительный.

В соответствии с указанной классификацией в лирике Некрасова мы обнаружили 6 типов графической композиции:

- 1) традиционную графику (63,3%):

**Я посягну на неприличность
И несколько похвальных слов.
Теперь скажу про эту личность:
Ах, не был он всегда таков!**

[10, т. 1, с. 120];

— графически все строки, написанные одним стихотворным размером (ямбом 4-стопным), выровнены строго по левому краю

2) контрастную графику (11,7%):

**Вот и больница. Светя, показал
В угол нам сонный смотритель.
Трудно и медленно там угасал
Честный бедняк сочинитель.
Мы попрекнули невольно его,
Что, зануждавшись в столице,
Не известил он друзей никого,
А приютился в больнице...**

[10, т. 1, с. 176];

— графическими отступами выделяется разница между разностопными строками (4- и 3-стопным дактилем)

3) унифицирующую (10,9%):

**Ох, времечко! Скорехонько
Летись ты, хоть без крыл.
Уж двадцать лет ровнехонько,
Как в Питере я был.
В питейном департаменте
Служение имел,
На каменном фундаменте
Домишком я владел.**

[10, т. 1, с. 282];

— графически стирается разница между разностопными строками (4- и 3-стопным ямбом)

4) комбинированную (6,7%), где соединяется несколько типов композиционной графики (примеры см. ниже);

5) дробную (6,2%):

**Тут бы нужен второй Грибоедов...
Впрочем, Муза! не будем робеть!
Начинаю.**

**Москва. День субботний.
(Петербург не лишен едоков,
Но в Москве грандиозней, животней
Этот тип.) Среди полных столов**

[10, т. 3, с. 76]

**Администрация наша с указами
О забираии всякого встречного,—
Дайте вздохнуть!..**

**Я простился с столицами,
Мирно живу среди полей,
Но и крестьяне с унылыми лицами
Не улаждают очей;**

[10, т. 2, с. 140]

Данный тип графики используется Некрасовым только в составе комбинации: в первом случае – «традиционная + дробная графика», во втором – «контрастная + дробная графика». В этих случаях один из стиховых рядов разбивается на два полуступишия либо «столбиком», либо «лесенкой»;

б) смещенную (1,2%):

**Сидит с осанкою победной
Жандарм с усами в аршин,
И рядом с ним какой-то бледный
Лет в девятнадцать господин.
Все кони взмылены с натуги,
Весь ад осенней русской вьюги
Навстречу; не видать небес,
Нигде жилья не попадает,**

[10, т. 3, с. 42].

— графически смещается часть строк в тексте, написанном одним стихотворным размером (ямбом 4-стопным)

У Лермонтова мы нашли те же самые, что и у Некрасова, 6 типов графической композиции. И у обоих поэтов преобладает традиционная графика, присущая классическому стиху (см. табл. на с. 140). К ней, по сути дела, примыкает унифицирующая графика, поскольку и в том, и в другом случае расположение на странице одинаковое, разница будет заметна лишь при анализе метрики (унифицирующая «скрывает» метрическое разнообразие). Получается, что Лермонтов и Некрасов примерно в равной степени традиционны с точки зрения графической композиции стиха – 73,7% и 74,2%, соответственно.

Графическое однообразие этих стихов оба поэта преодолевали с помощью контрастной, дробной и комбинированной композиции. Контрастная графика, как выяснила С.А. Матяш [9], теснейшим образом связана с использованием метрически вольного стиха. Дробная графика в виде «лесенки», по нашим данным, до 1815 г. применялась только в драматическом стихе, а в лирике она появляется впервые у Н.И. Гнедича в стихотворении «Новости», затем быстро растет интерес к использованию «лесенки», и уже под воздействием лирики Некрасова – в так называемый «некрасовский период» – происходит активное развитие недраматической «лесенки» [1, с. 18–19, 22]. Однако дробную графику и Лермонтов, и Некрасов применяют только в составе комбинированной графики – 1,8% и 12,9% суммарно. Как видим, комбинированная графика значительно преобладает у Некрасова, да и количество комбинаций графической композиции у него намного выше, чем у Лермонтова – 5 и 15, соответственно (см. табл. на с. 140).

Лермонтов комбинирует только по два типа графики (всего 5 комбинаций): «традиционная + контрастная», «унифицирующая + смещенная», «традиционная + дробная», «унифицирующая + дробная», «контрастная + унифицирующая», к примеру:

**Знай, как исчезнет время, так и люди,
Его рожденье — только бог лишь вечен...
— Решись, несчастный!..»**

«традиционная + дробная»

**Тут невольный трепет
По мне мгновенно начал разливаться,
И зубы, крепко застучав, мешали
Словам жестоким вырваться из груди;**

[7, с. 88].

А вот Некрасов, несмотря на традиционность своего стиха, не боится экспериментировать, комбинирует и по два, и по три типа графики (всего 15 комбинаций), например, «контрастная + смещенная + унифицирующая»:

Указанное предпочтение связано с тем, что: а) поэты-силлабисты пытались так нарушить графически ровное расположение стихотворных строк; б) силлабический стих стремился, как правило, к равносложности стихотворных строк, и в связи с этим метрическим однообразием поэты искали графические способы выделения строк, чтобы создать впечатление их нетождественности. Кроме смещенной графики, таким способом в силлабической поэзии служили комбинированная (3,4%), рассеченная (2,7%) и фигурная (1,3%) композиции стиха, например, у С. Полоцкого:

Красное тело егда распалится, Тое кто любит, ибо то будит,	зрети весело, мерзко явится. душу си губит, да всяк с ним блудит.	– комбинированная графика («смещенная + рассеченная»)
---	--	--

[11, с. 160]

Проецируя количественные данные по поэтам-силлабистам на данные по классикам русского стиха (см. табл. ниже), мы можем отметить, что смещенная графика не исчезает из поэзии XIX в., но используется в редких случаях, а вот рассеченный и фигурный стихи уже не характерны для классической русской поэзии (они появятся вновь только у поэтов-модернистов).

Таким образом, большинство типов графической композиции русского стиха было заложены еще в силлабической поэзии. Разница между силлабикой и классикой – в предпочтениях тем или иным типам графики: а) у поэтов-силлабистов преобладает смещенная графическая композиция, отсутствуют унифицирующая и дробная, разнообразие вносят за счет комбинированной, рассеченной и фигурной графики; б) поэты-классики – М.Ю. Лермонтов и Н.А. Некрасов – выбирают преимущественно традиционную и контрастную графику, не используют рассеченную и фигурную, экспериментируют с комбинированной и дробной композицией стиха. Изучение графической композиции лирики Некрасова на фоне поэзии предшественников показало его новаторские возможности в применении средств поэтической графики.

**Использование типов графической композиции в лирике силлабистов,
М.Ю. Лермонтова и Н.А. Некрасова**

Поэты	Силлабисты	М.Ю. Лермонтов	Н.А. Некрасов
Традиционная	0,7%*	71,1%	63,3%
Смещенная	89,9%	3,5%	1,2%
Контрастная	2%	21%	11,7%
Унифицирующая	–	2,6%	10,9%
Комбинированная	3,4% (3 комбинации)	0,9% (5 комбинаций)	6,7% (15 комбинаций)
Дробная	–	0,9%*	6,2%*
Рассеченная	2,7%	–	–
Фигурная	1,3%	–	–

* только в составе комбинированной графики

Список литературы

1. Борисова И.М. Графика поэзии Н.А. Некрасова: монография. Оренбург, 2017.
2. Борисова И.М. Графическая композиция стиха в русской силлабической поэзии XVII–XVIII вв. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8(171). С. 167–172.
3. Борисова И.М. О типологии графической композиции стиха // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 11(211). С. 40–46.
4. Вирши. Силлабическая поэзия XVII–XVIII веков / Общ. ред. П. Беркова; Ред. и примеч. Я. Барскова, П. Беркова, А. Докусова; Вступ. ст. Ив. Розанова. М.-Л., 1935.
5. Гаспаров М.Л. «Шут» А. Белого и поэтика графической композиции // Тыняновский сборник. М., 1998. Вып. 10. С. 191–207.
6. Жовтис А.Л. Стихи нужны... Статьи. Алма-Ата, 1968.
7. Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений в 4 т. Стихотворения 1828–1841. М.-Л., 1958. Т. 1.
8. Матяш С.А. Вольный ямб русской поэзии XVIII–XIX вв.: жанр, стиль, стих. СПб., 2011.
9. Матяш С.А. Графика вольного стиха // Тез. докл. XVI науч.-практ. конф. проф.-препод. состава, науч. работников, аспирантов и студентов. Караганда, 1991. С. 28.
10. Некрасов Н.А. Полное собрание сочинений и писем: В 15-ти т. Л., 1981–2000.
11. Русская силлабическая поэзия XVII–XVIII вв. / Вступ. статья, подгот. текста и примеч. А.М. Панченко; Общ. ред. В.П. Адриановой-Перетц. Л., 1970.
12. Симеон Полоцкий. Избранные сочинения / Подгот. текста, ст. и коммент. И.П. Еремина; отв. ред. М.О. Скрипиль. М., Л., 1953.

* * *

1. Borisova I.M. Grafika poezii N.A. Nekrasova: monografiya. Orenburg, 2017.
2. Borisova I.M. Graficheskaya kompoziciya stiha v russkoj sillabicheskoj poezii XVII–XVIII vv. // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 8(171). S. 167–172.
3. Borisova I.M. O tipologii graficheskoy kompozicii stiha // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 11(211). S. 40–46.
4. Virshi. Sillabicheskaya poeziya XVII–XVIII vekov / Obshch. red. P. Berkova; Red. i primech. Ya. Barskova, P. Berkova, A. Dokusova; Vstup. st. Iv. Rozanova. M.-L., 1935.
5. Gasparov M.L. «Shut» A. Belogo i poetika graficheskoy kompozicii // Tynyanovskij sbornik. M., 1998. Vyp. 10. S. 191–207.
6. Zhovtis A.L. Stihy nuzhny... Stat'i. Alma-Ata, 1968.
7. Lermontov M. Yu. Sbranie sochinenij v 4 t. Stihotvoreniya 1828–1841. M.-L., 1958. T. 1.
8. Matyash S.A. Vol'nyj yamb russkoj poezii XVIII–XIX vv.: zhanr, stil', stih. SPb., 2011.
9. Matyash S.A. Grafika vol'nogo stiha // Tez. dokl. XVI nauch.-prakt. konf. prof.-prepod. costava, nauch. rabotnikov, aspirantov i studentov. Karaganda, 1991. S. 28.
10. Nekrasov N.A. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: V 15-ti t. L., 1981–2000.
11. Russkaya sillabicheskaya poeziya XVII–XVIII vv. / Vstup. stat'ya, podgot. teksta i primech. A.M. Panchenko; Obshch. red. V.P. Adrianovoj-Peretc. L., 1970.
12. Simeon Polockij. Izbrannye sochineniya / Podgot. teksta, st. i komment. I.P. Eremina; отв. red. M.O. Skripil'. M., L., 1953.

The graphical composition of the verse of N.A. Nekrasov

The article deals with the issue of the graphical composition of the verse in the lyrics of N.A. Nekrasov. The consideration of the issue allowed to define the used types of the graphical composition by the poet against the graphics of the syllabist poets and M.Yu. Lermontov. There was made an attempt to demonstrate both the traditionalism of the graphics of N.A. Nekrasov and his innovative approach to the composition of the verse.

Key words: *study of poetry, graphics, graphical composition of verse, types of graphical composition, M.Yu. Lermontov, N.A. Nekrasov.*

(Статья поступила в редакцию 04.08.2023)

Б.В. МЕНЯЕВ
Б.Х. БОРЛЫКОВА
Элиста

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ФОЛЬКЛОРА ХОШУТОВ КАЛМЫКИИ

На основе полевых и архивных материалов рассматриваются образцы поэтического фольклора хошутлов Калмыкии. Фольклорные записи Н.Н. Убушаева, А.В. Бадмаева, Л.С. Сангаева, В.П. Шиффа, Д.Б. Гедеевой, Б.В. Меняева и Б.Б. Манджиевой представляют собой ценные материалы по изучению хошутского фольклора XX – начала XXI вв.



Ключевые слова: поэтический фольклор, хошуты Калмыкии, личные полевые материалы, архивные материалы, аудиозаписи, небылицы, песни, благопожелания, пословицы и поговорки.

Введение. Материалы по хошутскому поэтическому фольклору, рассматриваемые в данной статье, были собраны Б.В. Меняевым в ходе экспедиций по Калмыкии (2006–2021) и хранятся в его личном архиве. В качестве дополнительного источника были привлечены архивные полевые материалы, хранившиеся в Научном архиве Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН.

Из истории известно, что хошуты в XV–XVII вв., войдя в Ойратский союз, стали одним из самых влиятельных субэтнотворов в составе ойратов. Происхождение хошутлов восходит к восточномонгольским племенам. Хошутская знать являлась прямыми потомками младшего брата Чингисхана – Хабуту Хасара. После распада Ойратского союза часть хошутлов из Джунгарии несколькими волнами перекочевала на Волгу и стала одним из субэтнотворов калмыцкого народа. Ныне их потомки компактно проживают в Кетченеровском (пос. Сарпа, пос. Алцын-Хута) и Октябрьском (пос. Хошеут) районах, а также в г. Элиста Калмыкии.

Устное наследие хошутлов Калмыкии относится к числу малоизученных тем в монголоведении. До сих пор отсутствуют специальные монографические исследования, посвященные рассмотрению хошутского фольклора в целом, имеется лишь один сборник «Алтан чеежтэ келмрч Боктан Шаня» («Хранитель мудрости народной Шаня Боктаев») [1] и ряд статей по данной теме: Б.Б. Манджиева «Сказитель Ш.В. Боктаев и его репертуар» [8], Б.Х. Борлыкова, Б.В. Меняев «Образцы поэтического фольклора хошутлов Калмыкии» [2], «Песни хошутлов Калмыкии: опыт кластерного описания именной лексики» [3], «Song folklore of the khoshut of Kalmykia» [13] и др. Ряд сюжетов сказок из репертуара сказителя Ш.В. Боктаева исследован Б.Б. Горяевой в монографии «Калмыцкая волшебная сказка: сюжетный состав и поэтико-стилевая система» [5], И.С. Надбитовой в монографии «Сюжеты, образы и стилиевые традиции калмыцких волшебных сказок» [10], легенды и предания – Т.Г. Басанговой в томе «Мифы, легенды и предания калмыков» [9], Б.Ю. Сенглеевым в диссертации «Исторические предания и легенды о Мазанбатыре у калмыков: эпическая биография» [12].

В поэтической фольклорной традиции хошутлов известно несколько текстов небылиц (худл). «Небылица является разновидностью сказочного жанра, в котором действительность выворочена наизнанку» [11, с. 87]. Самая ранняя запись небылиц хошутлов была осуществлена фольклористами КНИИЯЛИ в 1962 и 1975 гг. от известного сказителя Чимида Комаева¹, а позже данная запись стала предметом исследования в работе фольклориста М.Э. Джимгирова [6]. Объем расшифрованного текста составил 3 печат-

¹Рукопись Л.С. Сангаева // НАРК. Р-462. Оп. 1. Д. 8. Л. 1–23.

ных листа. Известно, что сказитель усвоил небылицы от джангарчи Таахи Балдырова. Сутью содержания небылиц является рассказ о том, как у одного хана была красивая дочь, и претендентам на ее руку следовало рассказать семьдесят две небылицы. Один из бедняков всерьез решил породниться с ханом, и, проверив способность сына в рассказывании небылиц, отправил его к хану. Сын бедняка рассказал семьдесят две небылицы, но хан не отдал свою дочь за него.

В 2000 г. исследователем Д.Б. Гедеевой в пос. Сарпа Кетченеровского района Калмыкии записано четыре коротких текста небылиц от сказителя Шани Боктаева [4]. Автором этих небылиц был Боова Кокаев, участник республиканской олимпиады самодеятельного искусства 1940 г.

В 2008–2009 гг. автором было записано три поэтических текста небылиц. Первые две небылицы из репертуара Бориса Боктаева отличаются краткостью и лаконичностью содержания. Третий текст небылицы был рассказан талантливой сказочницей Харагчин Манджиевой. Небылицы она усвоила, как и братья Боктаевы, у дяди по матери, вышеупомянутого известного в округе сказителя – Боовы Кокаева. Небылицы имеют типологическое сходство с известными вариантами, но не имеют вступительной части. Комический эффект в небылицах достигается путем перестановки причинно-следственных связей изложенных событий («родившись раньше своего отца, пас табуны своего деда») и небывальщиной («сняв голову», «ею разбивает лед»; «курит без головы» и др.); нарушения временных понятий и одушевления предметов быта, а также путем наделения животных и насекомых человеческой речью. Данный вариант небылиц завершается клятвой: «*Үксн мөндм худл болхла / Үксн керэһәр нүдән чоңкулнав. / Һарад го шевәр буян келһүлнэв, / Урһад го модар маанян хатхулнав*»² («Если моя смерть окажется ложью, / то пусть мертвая ворона выклюет мне глаза. / Пусть не родившийся послушник прочтет по мне поминальную молитву. / Пусть мне сделают молитвенный флажок из не выросшего дерева»³).

В современном песенном фольклоре хошутов Калмыкии бытуют редкие для настоящего времени образцы исторических, разбойничьих и лирических (свадебных, пировых, величальных, колыбельных и др.) песен. По протяженности мелодики хошутские песни делятся на протяжные песни «ут дун» и короткие песни «ахр дун».

Архаичным текстом является протяжная величальная песня «Хасг зандн хар» («Вороной казахский конь с окрасом черного сандала»), воспевающая калмыцкую знать и духовенство. Варианты настоящей песни зафиксированы в рукописях XIX в. на ойратской письменности «тодо бичик» ('ясное письмо'), а также в сборнике Г.И. Рамstedта «Калмыцкие песни» [14, с. 66]:

Свадебные песни калмыков, записанные А.М. Позднеевым	Г.И. Рамstedт «Калмыцкие песни»	Песня, записанная у Окаевой Делгир Сангаджиевны
1. <i>Хасг зандн харнь</i> ⁴ Вороной казахский конь с окрасом черного сандала	1. <i>Хасг зандн харнь</i> Вороной казахский конь с окрасом черного сандала	1. <i>Хасг зандн харнь</i> Вороной казахский конь с окрасом черного сандала
2. <i>Хазартаһан цервнэ,</i> Гарцует с уздой.	2. <i>Хазартаһан цервнэ.</i> Гарцует с уздой.	2. <i>Хазартаһан цервнэ.</i> Гарцует с уздой.
3. <i>Хан нойнин хээрнд</i> В милости хана и нойона	3. <i>Хан нойни хээрнд</i> В милости хана и нойона	3. <i>Хан нойни хээрнд</i> В милости хана и нойона
4. <i>Хамдан цуһарн жирһия.</i> Будем все вместе блаженствовать.	4. <i>Хамт цуһар куртъя.</i> Будем все вместе пребывать.	4. <i>Хамдан цуһарн жирһий.</i> Будем все вместе блаженствовать.

² Здесь и далее расшифровка аудиозаписей Б.В. Меняева, Б.Х. Борлыковой.

³ Здесь и далее подстрочный перевод на русский язык Б.В. Меняева, Б.Х. Борлыковой.

⁴ Свадебные песни калмыков, записанные А.М. Позднеевым // Архив востоковедов при СПбФ ИВ РАН. Ф. 44. Оп. 1. Ед. хр. 96. Л. 3.

5. <i>Номһн бор мөрнь</i> Спокойный сивый конь	5. <i>Номһн бор мөрнь</i> Спокойный сивый конь	5. <i>Номһн бор мөриг</i> Спокойный сивый конь
6. <i>Ногттаһан цевнэ,</i> Гарцует с недоуздом.	6. <i>Ногттаһан цевнэ.</i> Гарцует с недоуздом.	6. <i>Ногтаснь бэржэ цевнэ.</i> Гарцует с недоуздом.
7. <i>Нойн ламин хээрнд</i> В милости хана и ламы	7. <i>Нойн сээдүдин хээрнд</i> В милости хана и ламы	7. <i>Нойн ламин хээрнд</i> В милости хана и ламы
8. <i>Нутгарн цуһарн жүрһия.</i> Будем нутуком блаженствовать.	8. <i>Нутгарн цуһар жүрһья.</i> Будем нутуком блаженствовать.	8. <i>Хамдан цуһарн жүрһий.</i> Будем нутуком блаженствовать.
9. <i>Эмнг бор мөрнь</i> Серый конь-неук	9. <i>Эмнг бор мөрнь</i> Серый конь-неук	—
10. <i>Эмэлтэһэн бэржэ цевүлнэ.</i> Гарцует с седлом.	10. <i>Эмэлтэһэн цевнэ.</i> Гарцует с седлом.	—
11. <i>Эн болн нойна хээрнд</i> В милости владыки нойона	11. <i>Эн нойни хээрнд</i> В милости владыки нойона	—
12. <i>Эңгэрн цуһарн жүрһия.</i> Будем родом блаженствовать.	12. <i>Эңгэрн цуһар жүрһья.</i> Будем родом блаженствовать.	—

Текст песни, записанный автором статьи Б.В. Меняевым в 2007 г. у хошутки из рода шарад Окчаевой Делгир Сангаджиевны (1927–2009), содержит 8 строк, ранние варианты – 12 строк. При синоптическом сличении текстов песен выявлено: 8 позиций (№ 1–8), которые совпадают текстуально и имеют незначительные различия в окончаниях слов. Выявленные текстуальные совпадения говорят о том, что текст песни на протяжении двух столетий не подвергся трансформации.



Рис. 1. Домбристы на праздновании 50-летия образования совхоза «Сарпа». 1978 г.
Фото из личного архива В.А. Джапова

Среди хошутских исторических текстов песен в основном преобладают микроисторические песни о событиях локального масштаба, происходивших внутри хошутского общества: «Натра Ниме зээсн» («Зайсанг Натыров Ниме»), «Хуцан Хагшг» («Хуцаев Хагшиг»), «Шуунян Кандин» («Шуняев Кандин»), «Мооньга Шорва» («Моников Шорва») и др. А также есть песни, в которых отражены наиболее значимые и переломные моменты в истории этноса. К примеру, насильственная депортация всего калмыцкого народа в Сибирь (1943–1957), приведшая к катастрофическому уменьшению численности калмыков.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Сибирин туск дун	<i>Песня о Сибири</i>
1. <i>Декабрь сарин хөрн нээмнд</i>	1. Двадцать восьмого декабря
2. <i>Дегц хальмгудыг нүүлхэд бээнэ.</i>	2. Всех калмыков выселяли.
3. <i>Дегц хальмгудыг нүүлхэд бээхнь,</i>	3. Выселяя всех калмыков,
4. <i>Дегэд киитн Сибиртнь күргэд, буулхад бээнэ.</i>	4. Привезли в холодную Сибирь.
5. <i>Уралын холын уснас</i>	5. Из вод реки Урал,
6. <i>Уухв гижэ кен санжэ йовла.</i>	6. Кто знал, что будем пить.
7. <i>Учрсн хойр иньгнь</i>	7. Любящим двоим
8. <i>Салхин селгэн иржэл.</i>	8. Пришло время расстаться.
9. <i>Бүтү-бүтү машид</i>	9. Наглухо закрытые машины
10. <i>Бүрулин алднднь ирэд зогсад бээвэ.</i>	10. В сумерках приехавши, стоят.
11. <i>Бүрулин алднднь ирэд зогсад бээхнь,</i>	11. В сумерках стоящим [машинам]
12. <i>«Белн болтн» гижэ команд өгэд бээвлэ.</i>	12. Команда «Приготовиться!» звучит.
13. <i>Ардан будкта машиднь</i>	13. Машины с будкой
14. <i>Асхн бүрулин алднднь авч һарад бээнэ.</i>	14. В темных сумерках вывозят.
15. <i>Асхн бүрулин алднднь авч һарад бээхнь,</i>	15. В темных сумерках выезжая,
16. <i>Абганерово станцүд күргэд, буулхад бээнэ.</i>	16. На станцию Абганерово привозят.
17. <i>Абганерово станц деерэснь</i>	17. Со станции Абганерово
18. <i>Ар киитн үзгүр темцүлэд бээнэ.</i>	18. Отправляют на Север.
19. <i>Ар киитн үзгүр темцүлэд бээхнь,</i>	19. Отправившись на Север,
20. <i>Арвн зурһан сутктан көрэд-көлдэд күрввидн.</i>	20. Замерзая шестнадцать суток, доехали.
21. <i>Арвн зурһадгч суткднь</i>	21. На шестнадцатые сутки
22. <i>Алтайин край деернь авч ирэд бээнэ.</i>	22. Привезли в Алтайский край.
23. <i>Алтайин край деерэснь</i>	23. В Алтайском крае
24. <i>Арвн-хөрн колхозарнь авч тараһад бээнэ.</i>	24. По десяти-двадцати колхозам раскидали.
25. <i>Мел-мел санад йовхнь,</i>	25. Постоянно вспоминая,
26. <i>Мөңк мана чеежэсн мел түрүн һархии.</i>	26. Не выходит из нашей памяти.
27. <i>Маниг һарһсн аав-ээжэ</i>	27. На долю наших отцов и матерей
28. <i>Мартиго зовлңган үзэд йовдг билэ.</i>	28. Выпали тяжелые испытания.
29. <i>Хэләһэд асрсн укр-хөн малмуднь</i>	29. Выращенные нами коровы и овцы
30. <i>Хашаһан эргэд, мээлэд-шуугад үлдвэ.</i>	30. Жалобно бляя и мыча, остались у кошар.
31. <i>Хэләһэд өсксн эздүдтнь</i>	31. Хозяевам, их взрастившим,
32. <i>Хайжэ һархд харм болад бээнэ.</i>	32. Жалко было оставлять.
33. <i>Өр цээһэд ирвэлэ,</i>	33. На рассвете
34. <i>Аһи балһсыг давад һарвидн.</i>	34. Проехали Сталинград.
35. <i>Өөкн-тосар билгсн Аһишиг</i>	35. С обильным (букв. жиром и маслом) Сталин-градом
36. <i>Хайжэ һархд харм болад бээнэ.</i>	36. Было жалко расставаться.
37. <i>Киитн-киитн Сибирин һазртнь</i>	37. В холодной сибирской земле
38. <i>Көлдэд-көрэд йовсн,</i>	38. Мерзнувшие
39. <i>Көөрк мана хальмгудт</i>	39. Бедные наши калмыки,
40. <i>Кезэн нег цагт эжирһл ирх болхнь.</i>	40. Когда же наступит ваше счастливое время.
41. <i>Нүүрс ачдг улан вагон</i>	41. В красных угольных вагонах
42. <i>Нүүлхэд хальмгудыг авч һарад бээнэ.</i>	42. Выселяя, увозят калмыков.
43. <i>Нүүлхэд хальмгудыг авч һарад бээхнь,</i>	43. Увозя калмыков,
44. <i>Нүүлтэ-буйта хойриг йилһх яһна.</i>	44. Почему не различили виновных и правых.
45. <i>Өссн-боссн һазр-уснас</i>	45. С родной земли
46. <i>Увлин түрүн сарднь көндәһэд бээнэ.</i>	46. Выселили в первый зимний месяц.
47. <i>Увлин түрүн сарднь көндәһэд бээхнь,</i>	47. Выселившись в первый зимний месяц
48. <i>Увлин түрүн зовлңган үзсн көөркс.</i>	48. Бедные сколько горя увидели.
49. <i>Арвн тавна сар</i>	49. Полная луна
50. <i>Ааһ мет төгрэ, сээхн билэ.</i>	50. Была красивой и круглой подобно чаше.

51. <i>Аав-ээжэин зөөсн зөөр</i>	51. Богатство, нажитое родителями
52. <i>Арһсн мет болж, арднь үлдэд бээнэ.</i>	52. Словно кизяк, осталось позади.
53. <i>Хэргэд ирсн немшин цере</i>	53. Прибывшие толпами немецкие войска
54. <i>Ханатын тагт деер иржэ зогсад бээнэ.</i>	54. Стоят на Ханатинском мосту.
55. <i>Ханатын тагт деер иржэ зогсад бээхнь,</i>	55. Из-за стоявших на Ханатинском мосту
56. <i>Хара бээх хальмгудт хортна нер өгвл.</i>	56. Невинных калмыков назвали «врагами».
57. <i>Жирилһэд бэрсн шавр гермүд</i>	57. Стоящие в ряд глинобитные дома
58. <i>Жирлһн болад арднь үлдэд бээвэ.</i>	58. Остались позади словно мираж.
59. <i>Жирһлтэһэр бээсн хальмгудыг</i>	59. Счастливо живших калмыков
60. <i>Жирһлтэ һазраснь көөһэд һарһад бээнэ.</i>	60. Изгнали с их благодатной земли.
61. <i>Альхн чиггэ цаһан альчурарн</i>	61. Белым платком размером в ладонь
62. <i>Асхрсн нульмсан арчад йовлавидн.</i>	62. Нахлынувшие слезы вытирая, ехали.
63. <i>Өвртэ икл Сибирин һазртнь</i>	63. На очень большой сибирской земле
64. <i>Альдаһурнь оржэ эжирһх болхм.</i>	64. Где же в ней счастье найти.
65. <i>Һалун гидг шовунтн</i>	65. Птица-гусь
66. <i>Һашута дуута шовун билэ.</i>	66. С тоскливым голосом.
67. <i>Һашута сээхн дууһнь соңхлань,</i>	67. Как услышишь тоскливый ее голос
68. <i>Һазр-усн сангдад бээнэ.</i>	68. Вспоминается родная земля.
69. <i>Арат гидг аңетн</i>	69. Зверь-лиса
70. <i>Альвн-дольвн аң билэ.</i>	70. Слывет игривым зверем.
71. <i>Аав-ээжэин зөөсн зөөрнь</i>	71. Богатство, нажитое родителями
72. <i>Арһсн мет, арднь үлдэд бээнэ.</i>	72. Словно кизяк, осталось позади.
73. <i>«Серго» нертэ паровоз</i>	73. Паровоз «Серго»
74. <i>Саратовин дундаһурнь иржэ зогсад бээнэ.</i>	74. Остановился посреди Саратова.
75. <i>Санамр бээсн мана хальмгудыг</i>	75. В спокойствии пребывающим калмыкам
76. <i>Сана-серл өгл уга, авч һарад бээнэ.</i>	76. Не дав опомниться, вывезли.
77. <i>Көк ширтэ товарн вагонд</i>	77. В синем товарном вагоне
78. <i>Көгшин-бичкн хойринь авад һарад бээнэ.</i>	78. Вывезли малых и старых.
79. <i>Көгшин бичкн хойринь авч һарад бээхнь,</i>	79. Вывозя малых и старых,
80. <i>Китн Сибирь гидгтнь буулһад хаяд бээнэ.</i>	80. Раскидали по холодной Сибири.
81. <i>Харада гидг шовунтн</i>	81. Птица-ласточка
82. <i>Хэлжэ сээхн нисдг шовун.</i>	82. Красиво парит.
83. <i>Хойр хальмг харһвас,</i>	83. Если встретятся два калмыка
84. <i>Хэрхэн күүнднэ, нүүхэн күүнднэ.</i>	84. Говорят о возвращении в родные края.
85. <i>Усн болсн хар эркинь</i>	85. Прозрачную араку ⁵ словно воду
86. <i>Уудг мана ахр кезэ ирх болхв?</i>	86. Пившие наши братья, когда же возвратятся?
87. <i>Учрсн хойр иньгин</i>	87. Для двух любящих
88. <i>Жирһэд суудг цагнь кезэ ирх болхмб?</i>	88. Когда же наступит счастливое время?
89. <i>Зурмн гидг аңнь</i>	89. Зверек-суслик
90. <i>Зунын һурвн сарднь чичкнэд бээнэ.</i>	90. Свистит все три летних месяца.
91. <i>Зовлң үзх көгшин-бичкн мадниг</i>	91. Страдающим нам, старым и малым
92. <i>Заяч юңгад заясн болхмб?</i>	92. Почему заячи ⁶ уготовил такую судьбу?

Приведенный текст народной песни «Сибирин туск дун» («Песня о Сибири»), записанный от Окчаевой Делгир Сангаджиевны, состоит из двадцати трех куплетов. На сегодняшний день это самый большой по объему текст песни среди калмыцких песен сибирского цикла. Песня образно отражает суть происшедшего, трагического события в многострадальной судьбе калмыков.

⁵ Арака – молочная водка.

⁶ Заяч – уст. творец, создатель.

В первом куплете обозначена дата ссылки – *Декабрь сарин хөрн нэгмнд* ‘Двадцать восьмое декабря’, в последующих куплетах указаны маршрут (станция Абганерово ‘Абганерово станц’ → Сталинград ‘Анш’ → Саратов → Урал → Алтайский край ‘Алтайин край’ → 10–20 колхозов Алтайского края) и транспорт (наглухо закрытые машины с будкой, паровоз «Серго Орджоникидзе», красные и синие вагоны для перевозки угля), на котором отправили калмыков в Сибирь. В песне отражены смятение и сетование на горькую участь калмыцкого народа, мечтавшего о счастливом будущем, боль разлуки с родной, с родными. В тексте хозяйство *зөөр*, нажитое родителями и оставленное в родных степях, сравнивается с кизяком *арһсн*; в ряд стоящие глинобитные дома сравниваются с миражом *жүрлһн*; упоминаются скорбно и тоскливо, печально и жалобно мычащие коровы и блеющие овцы. Песня завершается вопросом к Творцу: *Зовлң үзх көгшин-бичкн мадниг / Заяч юңгад заясн болхмб?* (Страдающим нам, старым и малым, / Почему заячи уготовил такую судьбу?). В песне поэтически описаны природа и животный мир родной степи: *Арвн тавна сар / Аан мет төгрг, сэгхн билэ* (Полная луна / Была красивой и круглой подобно чаше); *Галун гидг шовунтн / Гашута дуута шовун билэ* (Птица-гусь / С тоскливым голосом); *Арат гидг аңгтн / Альвн-дольвн аң билэ* (Зверь-лиса / Слывет игривым зверем); *Харада гидг шовунтн / Хэлж сэгхн нисдг шовун* (Птица-ласточка / Красиво парит); *Зурмн гидг аңнь / Зунын һурвн сарднь чичкнэд бээнэ* (Зверек-суслик / Свистит все три летних месяца).

В хошутском фольклоре одним из репрезентативных жанров является *йөрэл* ‘благопожелание’, восходящее к древней обрядовой поэзии. Это своеобразные устные произведения, имеющие стихотворную форму, в которых выражаются добрые пожелания человеку.

Важным источником для изучения хошутских благопожеланий являются фонды № 16 (опись № 1) и № 3 (опись № 3, ед. хр. 135) Научного архива КИГИ РАН. В 1966–1967 гг. Н.Н. Убушаевым у исполнителей благопожеланий – Шараева Далты Ивановича (1892 г.р.), Бадмаева Очира Мурсулдаевича (1896 г.р.), Тюрбеева Нусхи Кичиковича (1900 г.р.) – было зафиксировано более двадцати благопожеланий, произносимых при поклонении духам местности (*һазр-ус тэклһн*), перекочевке на новое стойбище (*шин бүүрт нүүлһн*), рождении детей (*күүкд төрхлэ*), приезде гостей (*гиичнр ирхлэ*), на свадьбах (*хурм*), праздниках (например, Зул, Цагансар, Үрс сар), при заклании овцы (*хө һарһхла*), перегонке калмыцкой молочной водки-араки (*эрк нерхлэ*) и др.

Кроме того, автором с 2004 по 2020 гг. записано двенадцать благопожеланий от информантов: Ашегтаевой Болхи Сангаджиевны (1923 г.р.), Боктаева Бориса Васильевича (1927 г.р.), Окчаевой Делгир Сангаджиевны (1927 г.р.), Гаряева Азу Гюмзиковича (1930 г.р.), Сакиловой Булгун Басанговны (1930 г.р.), Боктаева Шани Васильевича (1933 г.р.), Боктаевой Александры Манджиевны (1936 г.р.), Бакановой Александры Очировны (1938 г.р.), Самбуевой Нины Агеевны (1941 г.р.), Нурдаева Юрия Ангаевича (1953 г.р.).



Рис. 2. Хошуда хойр шар бурхн (букв. ‘два священных хошутских бурхана’)

Свадебное благопожелание	Хүрмин йөрэл
1. <i>Нэ, ода эндр Сарпа селэнд</i>	1. Сегодня в поселке Сарпа
2. <i>Эвртэ ик байрта өдр болжана.</i>	2. Очень радостное событие
3. <i>Тишгчэд, эк-эцкднь, ээж-аавднь,</i>	3. Для родителей, бабушек-дедушек,
4. <i>Ирсн элгн-саднднь.</i>	4. Для всех присутствующих родных.
5. <i>Ода эндр өдр</i>	5. В этот день
6. <i>Өркэн өндэллжэх ач-бер хойр</i>	6. Создающие семью мой внук и невестка
7. <i>Алти хаалһар орж,</i>	7. Пусть ступят на золотой путь,
8. <i>Эңкр өрк-бүл болж,</i>	8. Создав любимую семью,
9. <i>Олн өнр-өсклц,</i>	9. Пусть станут многодетными,
10. <i>Ни-негтэ болж,</i>	10. Дружными,
11. <i>Аав-ээжиннь йөрэлд багтж,</i>	11. Пусть пребывают в благословении бабушек и дедушек,
12. <i>Амрч-жирһж,</i>	12. Пусть живут счастливо,
13. <i>Сэн-сээхн бээх болтха!</i>	13. Пусть пребывают в радости.
14. <i>Авсн документнь</i>	14. Пусть полученный ими документ
15. <i>Батта, сэн иткл цаасн болж,</i>	15. Будет свидетельством крепкого союза.
16. <i>Насн туршарт хойрулн</i>	16. Пусть их жизнь будет
17. <i>Мел эн өдрин бээдлэр,</i>	17. Как сегодняшний день.
18. <i>Эңкрэр үрн-садан һарһад,</i>	18. Родив детей в любви,
19. <i>Амрад-жирһад,</i>	19. Пусть живут счастливо.
20. <i>Олн деед бурхд,</i>	20. Пусть все бурханы,
21. <i>Ээж-аавин заян-сэкусн,</i>	21. Пусть духи предков,
22. <i>Хошуда хойр шар бурхна</i>	22. Пусть <i>два хошутских бурхана</i> ⁷
23. <i>Шавхрт күртэд,</i>	23. Благословят,
24. <i>Махһал бурхананнь</i>	24. Пусть <i>Махакала</i> ⁸
25. <i>Заян-сэкусн деернь</i>	25. Охраняет их как
26. <i>Делтрин дүңгэ үүлн болад,</i>	26. Облако размером с подпотник.
27. <i>Өндин дөрвн цагт шигэд</i>	27. Чтобы во все времена пребывали
28. <i>Ут наста, удан жирһлтэ,</i>	28. В долголети и счастье.
29. <i>Амрч-жирһж,</i>	29. Живите счастливо и спокойно.
30. <i>Сэн-сээхн йовтн гижэ</i>	30. Желаю вам пребывать в счастье и добре,
31. <i>Ээжтн йөрэжэнэв!</i>	31. Это благопожелание вашей бабушки!

В фольклоре хошутов бытуют образцы афористической поэзии: загадки (*тээлвртэ туульс*), пословицы и поговорки (*үлгүрмүд*), являющиеся грамматически отшлифованными меткими изречениями, в сжатой и четкой форме выражающие жизненные наблюдения людей, их нравственные и эстетические оценки, содержащие полезные советы, поучения, различные суждения, выводы о вещах и явлениях многообразной действительности.

Записи хошутских афоризмов учеными КНИИЯЛИ начали осуществлять со второй половины XX в. Так, одним из источников изучения хошутских загадок, пословиц и поговорок являются экспедиционные материалы лингвиста Н.Н. Убушаева, зафиксированные на катушечный магнитофон в июле 1967 г. в совхозе «Сарпа» Юстинского района от сказителя Тюрбеева Нусхи Кичиковича (1900 г. р.). Загадки, записанные от сказителя, по тематике можно разбить на группы: человек и его трудовая деятельность, природа и природные явления, быт. Примечательно, что сказитель, сказывая пословицу или поговорку, дает к ним пояснения. К примеру, пословицу *Өмн һарсн чикнэс хөөт һарсн өвр үлжэ* (Появившиеся позднее рога // Длиннее появившихся ранее ушей) произносят

⁷ Два хошутских бурхана – главные реликвии Хошутовского хурула «Сера Тосам линг», статуэтки с изображением Будды Акшобхьи (Акчава бурхн) и Бодхисаттвы Авалокитешвары (Нүдвэр Үзгчин Гегэн).

⁸ Махакала – рел. в буддизме Ваджраяны охранник и защитник учения Будды (дхармапала).

тогда, когда молодые пытаются опередить старших в разговоре. Молодым следует прислушиваться к слову старших. Когда у коровьих рогов собираются мухи, только уши их могут спасти. Варианты настоящей поговорки зафиксированы у многих народов Центральной Азии, а также в тибетском и монгольском письменном памятнике «Субхашита». Так, у тангутов – *Глазам [своим] не веришь, если уши длиннее рогов*; монголов – *Урьд гарсан чихнээс // Хойно гарсан эвэр [урт]* (Появившиеся позднее рога длиннее появившихся ранее ушей); в «Субхашите» – *rNa bat hog mar skyes na yang // Rwa rtse mtho bo ta mthong ngam* (Разве не видишь, что рога длиннее ушей, // Хотя [последние] появляются первыми) [7, с. 7–8].

Автором настоящей статьи собрано пятьдесят пословиц и поговорок, посвященных отношениям людей к знаниям, бедным и богатым людям, доброте и злу, труду и лени и др.

1. <i>Күн өнчднэн үкдго, Ноха хүрэдэн үкдго.</i> ⁹	Человек не умирает, будучи сиротой, Собака не погибает, будучи тошей.
2. <i>Шарлжн уга өвсн уга, Шарад уга хотн уга.</i> ¹⁰	Нет травы без бурьяна, Нет хотона ¹¹ без шарадов ¹² .
3. <i>Гар көндрхлэ, Амн көндрдг.</i> ¹³	Если руки работают, То и рот работает.
4. <i>Шорвин усн шаһаца тоста, Ижлин усн шаһаца цуста.</i> ¹⁴	Воды Сарпы по щиколотку в масле, Воды Волги по щиколотку в крови.
5. <i>Хажһр амта болвчн, хаана көвүн.</i> ¹⁵	Хоть и рот кривой, но ханский сын.
6. <i>Көк зү көндлң хатхж чадхи.</i> ¹⁶	Стальной иглой не может шить поперек.
7. <i>Дөрэн сур дөрвэр гүрхнь яһна, Ах-дү долан болхнь яһна.</i> ¹⁷	Было бы хорошо, если подруга была бы четырехсложной. Было бы хорошо, если братьев было бы семеро.
8. <i>Зесин сәнъ зеврдго, Зе-наһц хойр мартлцдго.</i> ¹⁸	Хорошая медь не ржавеет, Племянник и дядя по матери не забывают друг друга.

Таким образом, введение в научный оборот образцов хошутского поэтического фольклора, записанных во второй половине XX в. – первой четверти XXI вв. калмыцкими учеными, дополнит картину бытования устной традиции хошутов Калмыкии, расширит научные знания по фольклору калмыков, а также увеличит поле для типологических исследований.

⁹ Информантка Хулхачиева Лиджи Бухтаевна, 1923–2001 гг., хошутка из рода шарад (по мужу чопахн). Записано Б.В. Меняевым в 1999 г. в пос. Сарпа Кетченеровского района Республики Калмыкия. Оригинал записи хранится в личном архиве собирателя. Примечания к тексту: поговорка о сироте.

¹⁰ Информантка Окчаева Делгир Сангаджиевна, 1927–2009 гг., хошутка из рода шарад. Записано Б.В. Меняевым в августе 2009 г. в пос. Сарпа Кетченеровского района Республики Калмыкия. Оригинал записи хранится в личном архиве собирателя. Примечания к тексту: поговорка о многочисленности хошутского рода шарад.

¹¹ Хотон – административная единица старой Калмыкии, состоящая из 5–10 юрт.

¹² Шарад – этн. один из хошутских родов.

¹³ Информантка Окчаева Делгир Сангаджиевна. Там же. Примечания к тексту: пословица о труде.

¹⁴ Информантка Окчаева Делгир Сангаджиевна. Там же. Примечания к тексту: хошутская поговорка, восхваляющая озеро Сарпа.

¹⁵ Информант Боваев Му Манцаевич, 1929–2009 гг., хошут из рода луузнгуд. Записано Б.В. Меняевым в январе 2007 г. в г. Элиста Республики Калмыкия. Оригинал записи хранится в личном архиве собирателя. Примечания к тексту: пословица о знати, родовитости.

¹⁶ Информантка Муева Роза Эрдниева, 1933–2017 гг., хошутка из рода луузнгуд (по мужу зэаснгүд). Записано Б.В. Меняевым в 2008 г. в г. Элиста Республики Калмыкия. Оригинал записи хранится в личном архиве собирателя. Примечания к тексту: поговорка о неумелой женщине.

¹⁷ Информантка Боваева Тёвкнг Натыровна, 1933–2014 гг., хошутка из рода дашихн (по мужу луузнгуд). Записано Б.В. Меняевым в октябре 2009 г. в г. Элиста Республики Калмыкия. Оригинал записи хранится в личном архиве собирателя. Примечания к тексту: пословица об одиноком человеке, у которого нет братьев и сестер.

¹⁸ Информантка Муева Роза Эрдниева. Там же. Примечания к тексту: поговорка о близком отношении племянников к родственникам матери.

Список литературы

1. Алтн чеежтэ келмрч Боктан Шаня. Хранитель мудрости народной Шаня Боктаев. Сост., предисл., коммент. и прилож. Б.Б. Манджиевой. Элиста, 2010.
2. Борлыкова Б.Х., Меньяев Б.В. Образцы поэтического фольклора хошутов Калмыкии // Башкирский народный эпос «Урал батыр» и духовное наследие народов мира: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня рождения выдающегося ученого-фольклориста, доктора филологических наук, профессора А.М. Сулейманова (24 мая 2019 года). Ч. 1. Уфа, 2019. С. 88–94.
3. Борлыкова Б.Х., Меньяев Б.В. Песни хошутов Калмыкии: опыт кластерного описания именной лексики [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. № 4. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/04FLSK419> (дата обращения: 10.07.2023).
4. Гедеева Д.Б. Небылицы как жанр устного народного творчества калмыков // Материалы научных чтений, посвященных памяти профессора А.Ш. Кичикова. Элиста, 2002. С. 98–104.
5. Горяева Б.Б. Калмыцкая волшебная сказка: сюжетный состав и поэтико-стилевая система. Элиста, 2011.
6. Джимгиров М.Э. О калмыцких народных сказках. Элиста, 1970.
7. Ендон Д. Сказочные сюжеты в памятниках тибетской и монгольской литературы. М., 1989.
8. Манджиева Б.Б. Сказитель Ш.В. Боктаев и его репертуар // Новые исследования Тувы. 2013. № 1. С. 90–100.
9. Мифы, легенды и предания калмыков / подготовка текстов, пер., вступит. ст., примеч., комментарии, указатели, словарь, сверка калмыцких текстов Т.Г. Басанговой, Т.А. Михалевой. М., 2017.
10. Надбитова И.С. Сюжеты, образы и стилиевые традиции калмыцких волшебных сказок. Элиста, 2011.
11. Пропп В.Я. Поэтика фольклора. М., 1998.
12. Сенглеев Б.Ю. Исторические предания и легенды о Мазан-батыре у калмыков: эпическая биография: автореф. дис. ... канд. филол. наук. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.disscat.com/content/istoricheskie-predaniya-i-legendy-o-mazan-batyre-u-kalmykov-epicheskaya-biografiya> (дата обращения: 10.07.2023).
13. Borlykova B., Menyayev B. Song folklore of the khoshut of Kalmykia // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2019. Vol. LXXVI. P. 467–473.
14. Ramstedt G.J. Kalmückische Lieder / Aufgezeichnet von G.J. Ramstedt; Bearb. und hrsg. von S. Balinov und Pentti Aalto. Helsinki, 1962.

* * *

1. Altн cheejtэ kelmrch Boktan Shanya. Hranitel' mudrosti narodnoj Shanya Boktaev. Sost., predisl., komment. i prilozh. B.B. Mandzhievoj. Elista, 2010.
2. Borlykova B.H., Menyayev B.V. Obrazcy poeticheskogo fol'klora hoshutov Kalmykii // Bashkirskij narodnyj epos «Ural batyr» i duhovnoe nasledie narodov mira: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 80-letiyu so dnya rozhdeniya vydayushchegosya uchenogo-fol'klorista, doktora filologicheskikh nauk, professora A.M. Sulejmanova (24 maya 2019 goda). Ch. 1. Ufa, 2019. S. 88–94.
3. Borlykova B.H., Menyayev B.V. Pesni hoshutov Kalmykii: opyt klasterного opisaniya imennoj leksiki [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya. 2019. № 4. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/04FLSK419> (data obrashcheniya: 10.07.2023).
4. Gedeeva D.B. Nebylicy kak zhanr ustnogo narodnogo tvorchestva kalmykov // Materialy nauchnyh chtenij, posvyashchennyh pamyati professora A.Sh. Kichikova. Elista, 2002. S. 98–104.
5. Goryaeva B.B. Kalmyckaya volshebnyaya skazka: syuzhetnyj sostav i poetiko-stilevaya sistema. Elista, 2011.
6. Dzhimgirov M.E. O kalmyckih narodnyh skazkah. Elista, 1970.
7. Yondon D. Skazochnye syuzhety v pamyatnikah tibetskoj i mongol'skoj literatury. M., 1989.
8. Mandzhieva B.B. Skazitel' Sh.V. Boktaev i ego repertuar // Novye issledovaniya Tuvy. 2013. № 1. S. 90–100.
9. Mify, legendy i predaniya kalmykov / podgotovka tekstov, per., vstupid. st., primech., komentarii, ukazateli, slovar', sverka kalmyckih tekstov T.G. Basangovoj, T.A. Mihalevoj. M., 2017.

10. Nadbitova I.S. Syuzhety, obrazy i stilevye tradicii kalmyckih volshebnyh skazok. Elista, 2011.
11. Propp V.Ya. Poetika fol'klora. M., 1998.
12. Sengleev B.Yu. Istoricheskie predaniya i legendy o Mazan-batyre u kalmykov: epicheskaya biografiya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dissercat.com/content/istoricheskie-predaniya-i-legendy-o-mazan-batyre-u-kalmykov-epicheskaya-biografiya> (data obrashcheniya: 10.07.2023).



***Considering the issue of the study of the poetic folklore
of the Khotshuts of Kalmykia***

On the basis of the field and archive materials there are considered the examples of the poetic folklore of the Khoshuts of the Republic of Kalmykia. The folklore recordings by N.N. Ubushaev, A.V. Badmaev, L.S. Sangaev, V.P. Shiff, D.B. Gedeeva, B.V. Menyaeva and B.B. Mandzhieva are considered as the essential material for studying the Khoshuts folklore of the XX – the beginning of the XXIst centuries.

Key words: *poetic folklore, the Khoshuts of the Republic of Kalmykia, personal field data, archive materials, audio recordings, tall tales, songs, wishful thinking, saying and proverbs.*

(Статья поступила в редакцию 30.08.2023)



*А.Х. ГОЛЬДЕНБЕРГ
Н.Е. ТРОПКИНА
Волгоград*

РУССКИЙ КЛАССИК ГЛАЗАМИ ВЕНГЕРСКОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Творчество Ивана Алексеевича Бунина, давно ставшего признанным классиком русской литературы, не обделено вниманием исследователей. В обширном ряде работ, написанных в различных жанрах – статьи, монографии, диссертации, учебные пособия – основательно изучена биография Бунина, проблематика его прозы, в частности, религиозная и философская проблематика. Предметом изучения не раз становились и различные грани поэтики прозы Бунина: ее образный строй, символика, нарративные стратегии. Творчество писателя исследовалось в аспекте наследования традиций русской и мировой литературы, в системе целого ряда контекстов.

И тем не менее опубликованная на русском языке монография венгерского исследователя Ильди́ко Мари́и Ра́ц «Иван Бунин: Таинство любви и бытия»* стала новым важным этапом изучения творчества Бунина в мировой филологии.

Рецензируемая монография предлагает современный взгляд на творчество Бунина. Автор монографии не настаивает на радикальном пересмотре сложившихся подходов к изучению творческого наследия писателя, но творчески аккумулирует накопленный за десятилетия исследования творчества писателя материал. Он вступает в плодотворный исследовательский диалог с ведущими российскими исследователями творчества Бунина – А.К. Бабореко, О.В. Сливицкой, М.С. Штерн, Л.К. Долгополовым, Т.М. Двигиной и другими учеными. Важным предварительным этапом работы над рецензируемым исследованием явилось участие ее автора в научных конференциях по проблемам изучения русской литературы. Так, созвучной научным поискам венгерского исследователя стала проводившаяся в 2011 г. международная научная конференция «Восток – Запад: Пространство природы и пространство культуры в русской литературе и фольклоре», организованная совместно Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом и Будапештским университетом им. Лоранда Этвеша. В статье Ильди́ко Мари́и Ра́ц, опубликованной в сборнике, подготовленном по итогам конференции, – «Оппозиция природы и культуры в рассказах Ивана Бунина “Братья” и “Господин из Сан-Франциско” в контексте философской мысли начала XX века» заложены важнейшие научные идеи, которые нашли столь плодотворное развитие в книге «Иван Бунин: Таинство любви и бытия». Следует отметить, что это вторая монография венгерского буниноведа, вышедшая в России. Ей предшествовала книга «Душа обретает плоть. Иван Бунин. “Жизнь Арсеньева”»**

Монография Ильди́ко Мари́и Ра́ц обладает чертами фундаментального исследования, которое охватывает широкий круг проблем изучения творчества Бунина. Книге «Иван Бунин: Таинство любви и бытия» присущ академизм в лучшем смысле этого слова. Это нашло выражение и в самой структуре монографии, имеющей отчетливо выработанную историко-литературную направленность, в обобщающем характере исследования. Филологический дискурс книги Ильди́ко Мари́и Ра́ц является примером удачно-

* Ильди́ко Мари́я Ра́ц. Иван Бунин: Таинство любви и бытия. М.: Три квадрата, 2022. 368 с.

** Ильди́ко Мари́я Ра́ц. Душа обретает плоть. Иван Бунин. “Жизнь Арсеньева”. М.: Три квадрата, 2021. 160 с.

го сочетания глобальных обобщений и мастерства микроанализа. Приведем лишь один пример – в ходе размышлений над текстом рассказа «Господин из Сан-Франциско» исследователь подмечает, что «роковой конец американского миллионера очевиден у Бунина и в лексической плоскости текста: остров Капри «*мертвенно-чист*», церкви «пахнут *воском*», внутри церквей – «скользкие *гробовые* плиты» (с. 133).

Монография включает пять разделов, каждый из которых направлен на изучение одной из фундаментальных граней творческой индивидуальности Бунина-прозаика.

Первый раздел посвящен изучению роли и места наследия классической русской литературы в формировании творчества Бунина-прозаика. Вполне традиционное, не раз становившееся предметом исследования направление, связанное с изучением особенностей прозы Бунина, обусловленных восприятием и отчасти полемикой с традициями Тургенева и Чехова, в данной монографии рассматривается во многом по-новому. Ильдику Мария Рац пишет о двоякой цели сравнения творчества Бунина и Чехова: с одной стороны, это стремление исследователей выявить схожие концептуальные, философские, тематические, композиционные и стилистические черты в творчестве двух авторов, с другой – показать различия, касающиеся взглядов авторов на жизнь и способов ее художественной репрезентации, проявившиеся уже в начале 1910-х гг. Однако в монографии акцент делается не столько на поисках сходства или различия, сколько на выявлении философско-эстетического отличия бунинской прозы от чеховской. Почти афористически сформулировано исследователем положение о глубинном различии художественных миров двух авторов: то, что у Чехова рассматривается как вопрос нравственного характера, у Бунина перемещается в космический план (с. 38).

Генезис творчества Бунина выявлен в широком спектре пересекающихся и взаимодополняемых аспектов. И это обусловлено не столько исследовательской установкой, сколько продиктовано самой спецификой творчества исследуемого писателя. Так, размышления о тютчевских традициях в прозе Бунина по-своему переключаются с известнейшим высказыванием Л.Н. Толстого: «Чехов – это Пушкин в прозе». Едва ли корректным было бы механическое перенесение и определение Бунина как «Тютчева в прозе», но выявленная венгерским исследователем мотивная переключка художественных миров русского поэта XIX в. и прозаика века XX, основанная на таящемся в природе их творчества дуализме как следствии одновременного присутствия в ней красоты видимого на поверхности мира и скрытых в его глубине разрушительных природных сил, позволяет установить родство Бунина с Тютчевым на уровне мировосприятия.

Глубокое и многоплановое рассмотрение проблемы творческого диалога Бунина с Л.Н. Толстым не только позволяет раскрыть важные проблемы генезиса художественного мира русского классика XX в., но и становится своего рода ключом к принципиально новому прочтению рассказа «Господин из Сан-Франциско». Одно из самых известных, многократно исследованных произведений Бунина позволяет автору монографии рассмотреть текст рассказа в системе взаимопересекающихся традиций Толстого, Тютчева, а также в контексте онтологического и культурного антагонизма Востока и Запада, что становится кардинальным смысловым и структурным принципом построения нарратива.

В третьем разделе монографии автор прослеживает путь Бунина от грамматики любви к таинству любви. Две первоосновы бытия – Эрос и Танатос – исследованы в монографии в обширном контексте европейской философской мысли и литературы. Прежде всего это обращение к наследию Владимира Соловьева. Исследователь «поверх барьеров» сложившихся стереотипов видит созвучие соловьевской и бунинской теории любви, отмечая при этом и различие их творческих установок. Типология женских образов у Бунина, традиционная антиномия архетипов «вечной женственности» и «роковой женщины» обретают в контексте исследования новые смыслы. Положение, которое предложено автором монографии: «Философия любви у Бунина выходит за рамки

традиционного литературного и культурного канона и открывает новые измерения для интерпретации любви» (с. 157), – сложно оспорить. Венгерский исследователь корректно использует в ходе анализа творчества Бунина идеи Фрейда и его последователей, активно обращаясь, в частности, к трудам Анны Фрейд. Ильди́ко Мария Рац акцентирует внимание на том, что Фрейд – современник Бунина, предполагал существование двух противоположных друг другу основных инстинктов: Эроса и Танатоса. Обращение к фрейдистской методологии исследования произведений литературы, широко распространенное и в современной науке о литературе, в данной монографии продиктовано спецификой творчества Бунина и позволяет обнаружить в нем новые смыслы.

По обоснованному мнению исследователя, любовь ощущается героями Бунина как всепоглощающее чувство, как подлинное бытие во всем его многообразии, и неслучайно обращение венгерского буниноведа не только к психоаналитическим ее аспектам, но и к понятийному аппарату философии, религиоведения, естествознания.

Особо хотелось бы отметить пристальный интерес автора монографии к особенностям пространственно-временной структуры прозы Бунина. На примере детального анализа рассказа Бунина «Сны Чанга» Ильди́ко Мария Рац дешифрует закодированное в произведении послание, которое раскрывается через дихотомию противоположно направленных пространственных и временных смещений. Экстраполируя это наблюдение на материал всего творчества писателя, автор монографии приходит к важному методологическому заключению: «В эпике Бунина *пространство* служит частью идейного содержания, пространственное перемещение приводит к дистанцированию во времени, поэтому в его произведениях требуется анализировать слияние пространственно-временных отношений, рассматриваемых в художественном смысле, – то есть хронотопы» (с. 167). Этот вывод обоснован самой логикой исследования.

Книга Ильди́ко Марии Рац очень удачно сочетает глубину и основательность анализа самых сложных проблем творчества Бунина с ясностью изложения. Текст не перегружен терминологией, его восприятие доступно не только специалисту-литературоведу, но и широкому читателю. Нельзя не сказать о высокой культуре издания: монография воплощает лучшие издательские традиции, столь характерные для русской культуры серебряного века. Это проявилось в таких параметрах, как полиграфическое оформление, подбор и качество иллюстраций, научный аппарат.

Издание монографии Ильди́ко Марии Рац – яркое свидетельство сохранения устойчивого и плодотворного интереса европейской науки к русской литературе.



The Russian classic author through the eyes of the Hungarian researcher

(Рецензия поступила в редакцию 16.08.2023)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Андреева
Юлия Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры политологии, истории и теории государства и права, Башкирский институт социальных технологий. E-mail: andreeva_u_v@insto.ru
- Ахмедзянова
Зульфия Раисовна* – учитель, Лицей № 149 Советского района г. Казани
- Борисова
Ирина Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка, Оренбургский государственный университет. E-mail: tigr2004@mail.ru
- Борлыкova
Босха Халгаевна* – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова. E-mail: borlboskha@mail.ru
- Бударина
Жанна Сергеевна* – старший преподаватель кафедры китайского языка, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: janissimo@inbox.ru
- Булгыгина
Юлия Владимировна* – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет. E-mail: y.v.bulygina@utmn.ru
- Гадеева
Алсу Фатхелисламовна* – учитель, Лицей № 149 Советского района г. Казани
- Галиев
Рустем Мирзанурович* – кандидат педагогических наук, доцент, Набережночелнинский государственный педагогический университет
- Гольденберг
Аркадий Хаимович* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: goldenberg48@mail.ru
- Жукова
Мария Викторовна* – кандидат юридических наук, доцент кафедры английского языка № 5, Московский государственный институт международных отношений. E-mail: maviniki@mail.ru
- Забровская
Ольга Васильевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: OV.Zabrovskaya@yandex.ru
- Зудина
Елена Владимировна* – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой управления персоналом и экономики в сфере образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: zudina@vspu.ru
- Кабаргина
Наталья Викторовна* – аспирант, педагог дополнительного образования, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы. E-mail: nkabargina@list.ru

- Калачев
Антон Витальевич* – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой социальной работы, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: anvit@list.ru
- Клименко
Марина Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского. E-mail: kmv0604@yandex.ru
- Козырева
Ольга Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: kozyrevaoa@mail.ru
- Комарова
Юлия Александровна* – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: yuliakomarova@mail.ru
- Ломакин
Юрий Львович* – Общественный совет при УФСИН России по Волгоградской области, E-mail: rleasing@mail.ru
- Маликов
Рустам Шайдуллович* – доктор педагогических наук, профессор, Набережночелнинский государственный педагогический университет. E-mail: rustiku@bk.ru
- Меняев
Бадма Викторович* – специалист Международного научно-исследовательского центра «Ойраты и калмыки на евразийском пространстве», Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова. E-mail: bmeyaev@mail.ru
- Мещерякова
Елена Владиленовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: elenam7@yandex.ru
- Николаева
Марина Владимировна* – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Пономарева
Екатерина Владимировна* – педагог дополнительного образования, ГБОУ ДО ДТДиМ «Восточный». E-mail: Evr.ponomareva@yandex.ru
- Путило
Олег Олегович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики её преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: dolennor@gambler.ru
- Савина
Лариса Николаевна* – доктор филологических наук, заведующий кафедрой литературы и методики её преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: larisavina1712@rambler.ru

- Седова
Наталья Борисовна* – кандидат географических наук, доцент кафедры английского языка № 5, Московский государственный институт международных отношений. E-mail: nsedova@mail.ru
- Слепцова
Лариса Аркадьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
- Смыковская
Татьяна Константиновна* – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания математики и физики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: smikov_t@mail.ru
- Тропкина
Надежда Евгеньевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: netropkina@mail.ru
- Хвастунова
Елена Петровна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: elena_volga68@mail.ru
- Чжан Шумань* – аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет
- Шатрова
Светлана Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: shatrova63@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Alsu Gadeeva* – Teacher, Lyceum No. 149 the Sovetsky district of Kazan
- Anton Kalachev* – PhD (Pedagogy), Head of Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: anvit@list.ru
- Arkadiy Goldenberg* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: goldenberg48@mail.ru
- Badma Menyaev* – Specialist, International Center for Scientific Researches “Oirots and the Kalmyks”, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: bmeyaev@mail.ru
- Boskha Borlykova* – PhD (Philology), Senior Research Scientist, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: borlboskha@mail.ru
- Ekaterina Ponomareva* – Teacher of Additional Education, State Budgetary Educational Institution of Additional Education of the City of Moscow “Palace of creativity for children and youth “Vostochny””, E-mail: Evp.ponomareva@yandex.ru
- Elena Khvastunova* – PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: elena_volga68@mail.ru
- Elena Mescheryakova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: elenam7@yandex.ru
- Elena Zudina* – PhD (Pedagogy), Head of Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: zudina@vspu.ru
- Irina Borisova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Philology and Teaching Methods of Russian Language, Orenburg State University, E-mail: tigr2004@mail.ru
- Larisa Savina* – Advanced PhD (Philology), Head of Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Larisa Sleptsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Bryansk State Academician I.G. Petrovski University
- Marina Klimenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Bryansk State Academician I.G. Petrovski University, E-mail: kmv0604@yandex.ru
- Marina Nikolaeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru

- Mariya Zhukova* – PhD (Law), Associate Professor, Department of English Language #5, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: maviniki@mail.ru
- Nadezhda Tropkina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: netropkina@mail.ru
- Natalya Kabargina* – Post Graduate Student, Teacher of Additional Education, People’s Friendship University of Russia, E-mail: nkabargina@list.ru
- Natalya Sedova* – PhD (Geography), Associate Professor, Department of English Language #5, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: nsedova@mail.ru
- Oleg Putilo* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, dolennor@rambler.ru
- Olga Kozyreva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kozyrevaoa@mail.ru
- Olga Zabrovskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: OV.Zabrovskaya@yandex.ru
- Rustam Malikov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, E-mail: rustiku@bk.ru
- Rustem Galiev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: novsergen@yandex.ru
- Svetlana Shatrova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy of Preschool Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: shatrova63@mail.ru
- Tatyana Smykovskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: smikov_t@mail.ru
- Yuliya Andreeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Political Science, History and Theory of State and Law, Bashkir Institute of Social Technologies, E-mail: andreeva_u_v@insto.ru
- Yuliya Bulygina* – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, University of Tyumen, E-mail: y.v.bulygina@utmn.ru
- Yuliya Komarova* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of Intensive Teaching the Foreign Languages, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: yuliakomarova@mail.ru

- Yuriy Lomakin* – Public Council under the Federal Penitentiary Service of Russia for the Volgograd region, E-mail: rleasing@mail.ru
- Zhang Shuman* – Post Graduate Student, Saint-Petersburg State University
- Zhanna Budarina* – Senior Lecturer, Department of Chinese Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: janissimo@inbox.ru
- Zulfiya Akhmedzyanova* – Teacher, Lyceum No. 149 the Sovetsky district of Kazan



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.

Л.Н. Савина, 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)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, 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

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff