



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№7 (190)
2024



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№7(190)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2024 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.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- НОВИКОВ С.Г. Педагогическая транскрипция современного
фазового кризиса 4
- МЕТТИНИ ЭМИЛИАНО Духовный приоритет в формирова-
нии российского образовательного пространства: инте-
грация Указа №809 Президента РФ и педагогической те-
ории А.С. Макаренко 12
- МАЛЯВИНА С.С., САМСОНЕНКО В.В., ИВУШКИНА Н.Ю.
Психолого-педагогические идеи К.Д. Ушинского в усло-
виях транзитивности современного мира 25
- ГОЛЬДМАН И.Л. Методология формирования содержания
искусствоведческо-культурологической подготовки ком-
муникатора в процессе медиаобразования 31

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- СЕРГЕЕВА Е.В., СЕРГЕЕВ А.Н. Технолого-методическое
обеспечение иммерсивности теоретической психолого-
педагогической подготовки будущих педагогов в вузе 36
- МАКАРОВА И.А., ПЕТРУЧЕНЯ Н.В. Настольная игра на за-
нятиях по педагогике как средство формирования готов-
ности будущего учителя к воспитательной работе в
школе 46
- РУКАВИШНИКОВА Е.Е. Разработка интерактивных курсов
в системе дополнительного профессионального образо-
вания 53

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. Воркачёв
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

НИКОЛАЕВА М.В., ЧЕЛЫШКОВА И.Р. Проблема готовности будущего учителя начальных классов к проектированию доброжелательного уклада школьной жизни.....64

САХНОВСКАЯ Е.Г., ЧЕМЕЗОВ С.А., РАХМОНОВ А.А. Опыт использования онлайн-ресурсов в процессе преподавания дисциплины «История России» в Термезском филиале Ташкентской медицинской академии (Узбекистан).....72

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

ПИСАНЫЙ Д.М., ТУРЯНСКАЯ О.Ф. Развивающая историческая компьютерная игра как средство формирования социокультурной идентичности школьников: концептуальные аспекты.....77

НЕСТЕРЕНКО В.Г., МАЛЛЕР ЛАККИ. Проблемы внедрения и использования информационных технологий на занятиях по изобразительному искусству.....89

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

ЛОКТЮШИНА Е.А. Проектирование профессионально-ориентированных курсов иностранного языка в неязыковых вузах.....94

ЖУКОВА Н.А. Лингводидактический потенциал пословиц в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей.....101

БЕРЕЗИНА П.С., ПОПОВА Н.В. Перспективы метода цифровой сторителлинг в обучении молодых поколений иностранному языку.....106

ЧЖОУ ЦЗЯННАНЬ Подходы к активизации коммуникативной компетенции у китайских студентов через гастрономическую лексику в курсе РКИ.....114

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

АКСЁНОВА А.А. Удивление как путь открытия художественного смысла: амбивалентность живого и мертвого в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Портрет».....119

БАСАНГОВА Т.Г. О некоторых сюжетных типах в этиологических мифах калмыков.....125

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

Сведения об авторах.....	131
Information about authors.....	133
Состав редакционной коллегии	135
Состав научно-редакционного совета.....	136

Подписано в печать
20.08.2024.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 13,5
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 №20/08/1

Выход в свет
10.09.2024.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2024

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С.Г.НОВИКОВ
Волгоград

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТРАНСКРИПЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ФАЗОВОГО КРИЗИСА

Обосновывается необходимость создания системы непрерывного образования, ориентирующей субъекта на постматериалистическую мотивацию, самореализацию и самоосуществление, формирующие критическое мышление, сохранение человека как актора стратегического планирования в мире, становящемся все более нечеловеческим.



Ключевые слова: *фазовый кризис, homocreator, непрерывное образование, критическое мышление, субъект самодеятельности.*

Человечество сегодня находится в состоянии *фазового кризиса*. Последним термином мы обозначаем столкновение планетарного сообщества с *барьером развития*, преодоление которого открывает возможность для вступления на более высокую ступень поступательного движения. Пожалуй, впервые представители рода Homo пережили подобный кризис в период мезолита, когда сокращение биоты (вследствие совершенствования дистантных орудий охоты и похолодания климата) поставило людей на грань голодной смерти. Лишь транзигция к производящему хозяйству («неолитическая революция») позволила человечеству преодолеть фазовый барьер и выйти на новую траекторию развития – сохранения и наращивания жизнеспособности посредством *производства* средств жизни. Этот фазовый кризис имел всеобъемлющий характер, породив проблемы и в образовании: нужно было, прежде всего, найти ответ на вопрос «чему учить?» и разработать эффективные способы упаковки увеличившегося объема информации, подлежащего усвоению молодыми поколениями. Нынешний фазовый кризис бросает человечеству не меньший вызов. Он возник на почве исчерпания возможностей сложившейся социокультурной системы, которая определяется как *индустриальная* в технико-технологическом отношении и как *капиталистическая* – в социально-экономическом. Пределы для функционирования индустриализма – сокращение дешевых ресурсов, экологические проблемы и, наконец, превращение человека в придаток машины (процесс, который идет вразрез с антропоцентристским мировидением создателей западной цивилизации – «первогенератора» индустриальных технологий). Пределами для капитализма оказалось распространение общественной собственности вследствие превращения *знания* в основной ресурс развития, т.к. продукты человеческого гения (знания, образы, открытые законы мироздания и пр.) находятся в *общем* достоянии, представляя собой культурное благо, *неограниченное* для использования. Как остроумно заметил А.В. Бузгалин, это «такой “пирог”, который становится тем больше, чем больше едоков его поглощают» [5, с. 27–28].

Однако закат индустриализма и капитализма не означает, что будущее человечества ясно и прекрасно. Трансформация сформировавшейся социально-экономическо-технологической и социокультурной системы в качественно новую реальность генери-

рует тенденции, способные обернуться самыми разными (в том числе негативными) *антропологическими* последствиями [11]. Поясним данный тезис.

С одной стороны, вытеснение человека из процесса создания материальных предметов робототехническими устройствами и искусственным интеллектом открывает перед ним возможность для универсальной свободы, самоосуществления и самореализации [13]. С другой стороны, наращивание людьми своего главного богатства (свободного времени, как говорил К. Маркс) без обретения возвышающих потребностей может привести их к деградации умственной и физической, т.к. досуг «ничегонеделание» как форма «убивания времени», как сфера жизни, предназначенная для того, чтобы «вкусно похавать», превращает человека разумного в «человека жующего». Это первая опасность, с которой предстоит бороться образованию Грядущего. Названная проблема открывает длинный список антропологических угроз, порождаемых нынешним фазовым кризисом.

Второй угрозой оказывается превращение в недалеком будущем миллионов людей в «вынужденных пенсионеров». Если верить расчетам Глобального института Маккинзи (McKinsey Global Institute), то вследствие автоматизации к 2030 г. на Земле исчезнут около 400 млн. рабочих мест (14% от общей численности рабочей силы). Любопытно, что для России на этот год прогнозируется сокращение количества занятых на 16%. Только в восьми зарубежных странах (Китае, Франции, Германии, Индии, Японии, Испании, Великобритании и США) предполагается смена профессии 100 млн. человек [20]. Реальной становится перспектива того, что все большая часть населения Земли будет жить на безусловный базовый доход. Отсюда перед образованием встает целый веер вопросов: что следует предложить лицам, в чьих услугах общественное производство более не нуждается? переучивать их? создавать условия для творческого досуга? как компенсировать чувство ненужности, неизбежно возникающее у «пенсионеров поневоле»? и пр.

Третья антропологическая угроза вытекает из развития искусственного интеллекта, приобретения им способности решать все большее количество задач *без* человека и, возможно, *вопреки* его желаниям. Если учесть, что уже сегодня скорость решения искусственным интеллектом разнообразных задач превышает человеческие возможности, то можно представить в самом недалеком будущем конфликт между живым (человеком) и искусственным («супермозгом»). Отсюда перед образованием встает задача формирования понимания у новых поколений необходимости обеспечить *человеческие* решения проблем будущего (человеком и в интересах человека).

Четвертая угроза, продуцируемая нынешним фазовым кризисом, заключается в возможности автоматизированных систем не только наблюдать за поведением людей, но и прямо контролировать и формировать его, навязывать индивидам мнение, суждения и пр. Как следствие перед образовательным сообществом возникает задача формирования у детей и подростков критического мышления.

Пятая угроза обусловлена стремлением элитариев, владельцев транснационального капитала сделать себя единственными бенефициарами новой (постиндустриальной, постпроизводительной) реальности. В этих целях олигархическая верхушка «большого бизнеса» склонна к «деструкции прежних прогрессивных достижений» [3, т. 1, с. 97] не только путем отказа от достижений социального государства, но и посредством создания механизмов «тотального подчинения личности человека стереотипам массового потребления и масскультуры, политико-идеологического манипулирования» [Там же, с. 89]. Понятно, что подобные социальные практики нуждаются в адекватном ответе со стороны педагогов, думающих о благополучном будущем *всего* человечества.

Шестой угрозой, возникающей в процессе развертывания нынешнего фазового кризиса, является нарастающая сегрегация человечества на тех, кто получил доступ к знанию (ключевому ресурсу постпроизводительного мира), к качественному образо-

ванию и всех остальных, обреченных жить по сценарию, описанному одним из исполнителей 1990-х гг.: «пипл хавет».

Приведенный нами перечень антропологических угроз, конечно, не является исчерпывающим. Но и перечисленных моментов достаточно для определения констелляции проблем, которые необходимо решать отечественной системе образования в ближайшем будущем. Их *надлежит* решать, если она, конечно, намеревается помочь обществу перешагнуть фазовый барьер и воплотить в жизнь *один из* гипотетических вариантов Мира Грядущего – позитивный, с точки зрения перспектив рода Номо [12]. Таковым вариантом, с нашей точки зрения, является социальный универсум, в котором не будет места отчуждению и подчинению капиталу личностных качеств индивида, массовизации слоя «отверженных» (прекариата), крайне зависимого от властей предержавших [3, т. 2., с. 376–377]; превращению планеты «во властесобственность социально-информационных платформ, контролирующих уже не столько материальные, вещественные факторы производства, сколько невещественные – социальные сети (поведение) и информационную сферу» [19].

Цель исследования – определить и системно представить пути решения фазового кризиса посредством фокусирования усилий акторов образования на реализации Будущего, в котором восторжествует пожелание героя братьев Стругацких: «Счастье для всех, даром, и пусть никто не уйдет обиженный!»

Для достижения заявленной цели обратимся к возможностям трансдисциплинарной методологии, структурными элементами которой являются: глобально-стадиальная модель социально-исторического развития (Д. Белл, К. Маркс, А.В. Шубин и др.); мир-системный подход (Ф. Бродель, И. Валлерстайн, М. Карной и др.); системно-целостный подход к образованию (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.); модельные построения субъекта деятельности (Г.С. Батищев, А.В. Бузгалин, Э. Фромм и др.). Конфигурирование названных исследовательских средств приводит к преодолению последствий редуционистского мышления, расчленяющего процесс познания на изолированные потоки. Только при сплетении «нитей мышления» (С.Б. Переслегин), характерных для представителей различных «научных цехов», можно приблизиться к осознанию проблем, которые стоят перед образованием Будущего.

Сам перечень этих проблем и путей их решения зависит от того, какую версию Дня Грядущего мы избираем. Если наши планы заключаются в «будущем для всех», если для нас неприемлем мир, в котором «избранные» сепарированы от «людского балласта», то тогда должны признать, что образовательную систему следует сфокусировать на выращивании типа личности, именуемого в науке *homocreator*’ом. Сущностными чертами данного конструкта выступают постматериалистическая мотивация, готовность к творчеству, стремление к свободному самоосуществлению [14]. Главной ценностью бытия для *homocreator*’а оказывается *свобода* деятельности [3, т. 2, с. 344]. Отметим, что, сделав выбор в пользу «человека творческого», российское образование окажется в мейнстриме «антропологической революции», генерируемой начавшимся в 1960-е гг. переходом к постиндустриализму. По мере того, как происходит вытеснение «живого труда» из производства материальных благ, с одной стороны, и решается проблема «куска хлеба» и «крыши над головой», с другой – создаются *объективные* условия для освобождения работника от репродуктивной, рутинной деятельности, развития у индивида *творческих* функций в качестве ведущих [4, с. 110]. Понятно, что фокусирование отечественного образования на выращивании *homocreator*’а будет означать содействие распространению в обществе *подлинно человеческих* отношений, т.к. творчество инициирует не «борьбу всех против всех», не «поедание конкурента», а соревнование за то, «кто больше *подарит* другому» (Курсив наш. – С.Н.) [Там же, с. 111]. В данном соревновании выигрывает «тот, кто дарит больше всех, лучше всех, интереснее всех» [Там же]. К тому же творчество приводит к самовозрастанию «*всеобщее*»

го богатства» [3, т. 2, с. 393]. Получается, что избрание целью российского образования формирование «человека творческого» отвечает интересам: а) сохранения человеческого в человеке (поскольку именно творческая деятельность / сознательная активность по *внутренней*, неэкономической потребности / отличает сапиенса от животного); б) гуманистического проекта Будущего, в котором не произойдет *расчеловечивания* человека; в) поддержания положения *России* как глобального игрока на «мировой шахматной доске».

Названное целеполагание отечественной системы целенаправленной социализации предполагает организацию *непрерывного* образования, которое станет осуществляться не столько во имя переподготовки и повышения компетентности субъектов труда, сколько в целях формирования субъектов *самодетальности*. Последний феномен мы, вслед за К. Марксом, понимаем как *свободную* деятельность [9, с. 567.], как то, в чем проявляется преодоление отчуждения (господства над человеком продуктов деятельности и самой деятельности, ставших независимыми и враждебными ему силами). Иными словами, в рамках стратегии создания гуманистической версии Мира Грядущего непрерывное образование следует превратить не в инструмент воспроизводства «частичного человека» («профессионала», «узкого специалиста»), а в систему формирования и развития способностей и предрасположенностей, позволяющих заняться человеку тем, что «доставляет наслаждение другим» и ему самому [6, с. 285]. Подобным образом нацеленная образовательная система сможет привлечь человека к участию «в *определенных структурах сотрудничества*», без чего, по справедливому мнению философа Л. Кюблера, невозможна самодетальность и преодоление отчуждения [Цит. по: 6, с. 295–296]. Этими структурами могут и должны стать не только специально созданные образовательные учреждения, но и кружки единомышленников, интернет-платформы и сетевые сообщества, ставящие целью обсуждение интересующих их участников тем и выступающие площадкой для дарения ими продуктов творчества. Тем самым система непрерывного образования поможет самоосуществлению человека, т.е. претворению «самого себя в действительность, в жизнь» [6, с. 286], самовыражению, реализации свободы, достижению целей, «которые ставит перед собой *сам индивид*» (Курсив наш. – С.Н.) [8, с. 109–110].

Предложенное целеполагание непрерывного образования позволит в Настоящем реализовать гуманистическую версию Будущего «с определенными, выбранными нами образами жизни / мысли / деятельности» [15]. Конститутивными чертами этой версии Мира Грядущего являются: возможность свободной самодетальности каждого в интересах свободной самодетальности всех; возможность для социального творчества индивидов и их ассоциаций; ориентация на «сотворение культурных ценностей (включая восстановление биогеоценозов)» [3, т. 2, с. 660]. Оговоримся, что стратегам и организаторам образования обязательно нужно публично *предъявить* новым поколениям россиян версию Будущего, которую мы схематично обозначили выше. Это необходимо сделать, т.к. сам образ завтрашнего дня способен стать средством формирования субъектов его строительства. Как гласит теорема Томаса, если ситуация определяется как реальная, она реальна по своим последствиям.

В случае выхода из фазового кризиса по упомянутому нами сценарию можно надеяться, что удастся «сохранить человеческое» в мире, который в силу совершенствования возможностей искусственного интеллекта имеет потенции стать «нечеловеческим» [16]. Согласимся с С.Б. Переслегиным в том, что образование должно помогать новым поколениям *оставаться людьми* в гораздо большей степени, нежели это удавалось их предкам. То есть актерам целенаправленной социализации и инкультурации надлежит учить растущих людей «связывать несвязуемое», проявлять способность к «тонким различениям» (отличать добро и зло, важное и неважное и т.п.), испытывать «страх, интерес и любовь» [Там же]. Обучая вышеназванному, можем надеяться

на адекватный ответ сверхвызову искусственного интеллекта – сверхвызову, ставящему под сомнение сам смысл существования рода Homo [18].

Чтобы преодоление фазового барьера произошло по описанной нами траектории, необходимо также обучать детей и молодежь умению отличать правду от постправды, реальность от симулякров. Постправдой именуем поток информации, специально конструируемый для манипулирования людьми, а симулякрами – копию того, что на самом деле не существует. В самом деле, сегодня мы наблюдаем, как в информационном пространстве присутствуют материалы, не являющиеся ложью в полном смысле этого слова, но и не атрибутируемые как истина. Для отчленения правдивой информации от информации, мимикрируемой под правду, система образования не только должна давать своим субъектам самые широкие знания, но и формировать у них умение работать с информацией, навыки формулирования высказываний *порицательного* характера (очень трудное дело, особенно, когда имеешь дело с авторитетным источником или специалистом). У субъекта образования следует нарабатывать навыки критических проверок получаемых ими данных, самостоятельного и рационального, антидогматического и антисхоластического мышления. И тогда, например, столкнувшись с утверждением о том, что Октябрь 1917 г. в России был детищем «немецких шпионов» («большевиков – агентов германского Генштаба»), индивид не будет доверять книжке (пусть и приводящей некие свидетельства), но займется, как минимум, сравнительным анализом источников, выяснением политико-идеологических позиций их авторов, оценкой уровня достоверности приводимых фактов, установлением степени соответствия методологического аппарата исследователя предмету изучения и пр.

Важно сформировать у субъектов образования и понимание того, что монополисты в области распространения информации (поисковые системы Google, Yahoo, Baidu и др.), транснациональная олигархия, телеграм-каналы имеют возможность, а нередко и желание, внедрять в общественное сознание выгодные им стереотипы мышления, стандарты поведения, *конструировать* прошлую и настоящую реальность. Педагоги должны осознавать следующее: перечисленные акторы способны убеждать людей, в частности, в том, что кажущееся нам сегодня «ненормальным» не является таковым, т.к. «всегда» было «нормальным». Они могут выдавать собственные «придумки» в области систем ценностей за «исконные» для человечества или какой-то из его подсистем. Более того, воспитателям новых поколений следует учитывать, что в силах интернет-платформ и массмедиа *подменять* подлинно человеческие ценности (любовь, дружба и пр.) на ценности мира отчуждения (деньги, максимизация прибыли и т.п.), насаждать даже не товарный фетишизм, а погоню за брендами (освобожденными от «сущности и ценности») [1, с. 11].

Преодоление фазового барьера с выходом на гуманистическую колею социокультурного развития требует обеспечения доступа к качественному образованию представителям *всех* социальных групп, независимо от уровня их дохода. Такой императив обусловлен уже тем, что, как показывают социологические исследования, сегодня по-прежнему «социальное происхождение, детерминируя объем ресурсов и стартовые условия, во многом определяет образовательные и профессиональные, да и в целом жизненные траектории молодых людей» [7, с. 393], поэтому необходимо, чтобы общество нивелировало уже на самых ранних ступенях социализации юных россиян различия в социальном статусе и размерах кошельков их родителей. Иначе не будет задействован человеческий потенциал России в «большой игре» за Будущее, которая разворачивается на наших глазах; облик Мира Грядущего окажется очерчен по лекалам верхнего слоя транснационального капитала, заинтересованного в том, «чтобы преимущественно геополитическими методами, за счет идеолого-культурного и образовательного империализма, а в ряде случаев и путем прямого завоевания новых пространств обеспечить расширение (или хотя бы удержание) своего господства» [2, с. 39].

Когда мы говорим о проблемах, которые сегодня стоят перед образованием, то предполагаем, что оно будет перманентно решать элементарные *просветительские* задачи. Как свидетельствует О.Н. Смолин, в современной России «около трети населения функционально неграмотны в естественнонаучном смысле» (считают, что Солнце вращается вокруг Земли, генномодифицированные продукты «убивают» и пр.) [17, с. 58]. Не менее грустную картину рисуют опросы россиян в области исторической грамотности (многие затрудняются с ответом на вопрос о союзниках России в Первой и Второй мировой войнах, о том, кто такой В.И. Ленин и пр.) [Там же, с. 59–60].

Думается, что в условиях фазового кризиса просветительская функция образования вместе с воспроизводственной функцией (репродукция социокультурной общности), функцией безопасности (выживание в условиях жесткой геополитической и геокультурной конкуренции) будут успешно реализовываться, если базовой технологией образования станет «информационный полет». Последним термином мы, вслед за С.Б. Переслегиным, маркируем такой способ совместной деятельности обучающего и обучающегося, который связан «не с затратой усилий, а с чистой радостью и происходит мгновенно или не происходит вообще» [15]. Данная технология представляет собой «образовательный блицкриг», который заключается в том, что «основные акценты делаются на быстроте образовательного такта и управлении связностью транслируемой содержательной информации» [Там же]. По емкому определению С.Б. Переслегина, логика этой технологии заключается в следующем: «понимать ключевые позиции (узлы) настолько хорошо, чтобы “чувствовать их кожей” и уметь почти автоматически достраивать эти узлы до полной позиции» [Там же]. В самом деле, то, как будет протекать фазовый кризис, нам неизвестно (слишком много переменных, велика вероятность появления «черного лебедя» – события непредсказуемого, но обладающего мощным воздействием). В результате этого спасительным может оказаться подход, при котором от обучающегося потребуются «очень быстрое продвижение вперед», не дающее ему «возможности установить равновесие со своими новыми знаниями, привыкнуть к ним», но провоцирующее ситуации, когда «запомнить уже нельзя, но еще можно понять» [Там же].

Неопределенность будущего, возможный катастрофический сценарий событий Дня Грядущего требуют, чтобы содержание образования обязательно включало в себя *утилитарные* знания, умения и навыки (*как* разжечь огонь, собрать из подручных средств батарейку, архивировать знание, выживать при минимуме ресурсов и пр.). Наряду с этим в содержании образования должно присутствовать знание *неутилитарное* и «*бесполезное*» (фундаментальные законы мироздания и человеческого общежития, картина мира, исторический опыт планетарного сообщества). Более того, актерам образования следует учить детей и молодежь *думать*, в том числе, о «бесполезном» («звездном небе над головой и нравственном законе внутри нас»). Только так можно овладеть искусством «распоряжения будущим» [10, с. 6].

Резюмируем сказанное:

- человечество переживает фазовый кризис;
- человечество переживает фазовый кризис, *позитивный выход из которого возможен, если образование будет нацелено на воспитание homocreator'a*;
- человечество переживает фазовый кризис, позитивный выход из которого возможен, если образование будет нацелено на воспитание homocreator'a, *что предполагает создание системы непрерывного образования для всех, ориентирующего субъекта на постматериалистическую мотивацию, самореализацию и самоосуществление, сохранение человека как актора стратегического планирования в мире, становящемся все более нечеловеческим, формирующего у него критическое мышление, утилитарное и фундаментальное знание.*

Список литературы

1. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М., 2000.
2. Бузгалин А.В. Империализм XXI века: мир на пороге регресса // Вопросы политической экономии. 2022. №3. С. 32–44.
3. Бузгалин А.В., Колганов А.И. Глобальный капитал. М., 2015.
4. Бузгалин А.В. Креативная революция трансформирует рынок и отношения собственности // Экономическое возрождение России. 2021. №1(67). С. 109–115.
5. Бузгалин А.В. Россия в глобальной экономике знаний трансформаций: контексты и альтернативы // Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2008. Т. 6. №1. С. 27–39.
6. 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.
7. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Новый характер образовательных и профессиональных траекторий молодежи // Россия реформирующаяся. 2022. №20. С. 379–399.
8. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 гг. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 46. Ч. 2. М., 1969.
9. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956. С. 517–642.
10. Неклесса А. Созидание будущего. Рабочие материалы Комиссии по социальным и культурным проблемам глобализации Научного совета «История мировой культуры» при Президиуме РАН. №5(80). М., 2016.
11. Новиков С.Г. Антропологические последствия современного глобального транзита и задачи российского образования // Философия образования. 2016. №3(66). С. 77–86.
12. Новиков С.Г. «Заря посткапитализма» и стратегия российского образования // Проблемы современного образования. 2022. №4. С. 65–77.
13. Новиков С.Г. Российское воспитание в переломную эпоху всемирной истории: целевые ориентиры и ценностные основания // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №1(164). С. 4–9.
14. Новиков С.Г. Стратегические ориентиры воспитания в России: взгляд в будущее через призму прошлого // Народное образование. 2023. №3. С. 35–43.
15. Переслегин С.Б. Образовательные аспекты Евроазиатской интеграции. Ч. 1. Знаниевый реактор. [Электронный ресурс]. URL: http://znatech.ru/proekty/fbarrier/obrazovatel_nye_aspekty_evroaziatskoj_integracii_chast_1/ (дата обращения: 07.07.2023).
16. Переслегин С.Б. Фазовый кризис и образование. Социософт. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HYGdOnIXvv8> (дата обращения: 07.07.2023).
17. Смолин О.Н. Контрпросвещение, или Власть тьмы // Альтернативы. 2022. №3. С. 51–66.
18. Сплетенный мир: кошка перевернулась. Доклад Римскому клубу: резюме / А.И. Агеев, В.А. Громов, Н.М. Луковникова, С.Б. Переслегин, Е.Б. Переслегина, С.Ю. Шилов. М., 2023.
19. Фурсов А.И. Капитализм, антикапитализм и судьбы мира: жизнь и смерть самой загадочной системы в истории человечества и ее антипода. [Электронный ресурс]. URL: <https://izborsk-club.ru/21476> (дата обращения: 04.07.2023)
20. McKinsey. Global Institute. The future of work after COVID-19. [Online access]. URL: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-after-covid-19> (Accessed: 03.07.2023).

* * *

1. Bodriyyar Zh. Prozrachnost' zla. M., 2000.
2. Buzgalin A.V. Imperializm XXI veka: mir na poroge regressa // Voprosy politicheskoy ekonomii. 2022. №3. S. 32–44.
3. Buzgalin A.V., Kolganov A.I. Global'nyj kapital. M., 2015.
4. Buzgalin A.V. Kreativnaya revolyuciya transformiruet rynek i otnosheniya sobstvennosti // Ekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii. 2021. №1(67). S. 109–115.
5. Buzgalin A.V. Rossiya v global'noj ekonomike znaniy transformacij: konteksty i al'ternativy // Ekonomicheskij vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008. T. 6. №1. S. 27–39.

6. 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.
7. Konstantinovskij D.L., Popova E.S. Novyj karakter obrazovatel'nyh i professional'nyh traektorij molodyozhi // Rossiya reformiruyushchayasya. 2022. №20. S. 379–399.
8. Marks K. Ekonomicheskie rukopisi 1857–1859 gg. Marks K., Engel's F. Sochineniya. T. 46. Ch. 2. M., 1969.
9. Marks K. Ekonomicheskoye-filosofskoye rukopisi 1844 goda // Marks K., Engel's F. Iz rannih proizvedenij. M., 1956. S. 517–642.
10. Neklessa A. Sozidanie budushchego. Rabochie materialy Komissii po social'nym i kul'turnym problemam globalizacii Nauchnogo soveta «Istoriya mirovoj kul'tury» pri Prezidiume RAN. №5(80). M., 2016.
11. Novikov S.G. Antropologicheskie posledstviya sovremennogo global'nogo tranzita i zadachi rossijskogo obrazovaniya // Filosofiya obrazovaniya. 2016. №3(66). S. 77–86.
12. Novikov S.G. «Zarya postkapitalizma» i strategiya rossijskogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2022. №4. S. 65–77.
13. Novikov S.G. Rossijskoe vospitanie v perelomnuyu epohu vseмирnoj istorii: celevye orientiry i cennostnye osnovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №1(164). S. 4–9.
14. Novikov S.G. Strategicheskie orientiry vospitaniya v Rossii: vzglyad v budushchee cherez prizmu proshlogo // Narodnoe obrazovanie. 2023. №3. S. 35–43.
15. Pereslegin S.B. Obrazovatel'nye aspekty Evroaziatskoj integracii. Ch. 1. Znanievyy reaktor. [Elektronnyj resurs]. URL: http://znatech.ru/proekty/fbarrier/obrazovatel_nye_aspekty_evroaziatskoj_integracii_chast_1/ (data obrashcheniya: 07.07.2023).
16. Pereslegin S.B. Fazovyy krizis i obrazovanie. Sociosoft. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HYGdOnIXvv8> (data obrashcheniya: 07.07.2023).
17. Smolin O.N. Kontrprosveshchenie, ili Vlast' t'my // Al'ternativy. 2022. №3. S. 51–66.
18. Spletennyj mir: kosha perevernulas'. Doklad Rimskomu klubu: rezyume / A.I. Ageev, V.A. Gromov, N.M. Lukovnikova, S.B. Pereslegin, E.B. Pereslegina, S.Yu. Shilov. M., 2023.
19. Fursov A.I. Kapitalizm, antikapitalizm i sud'by mira: zhizn' i smert' samoj zagadochnoj sistemy v istorii chelovechestva i ee antipoda. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://izborsk-club.ru/21476> (data obrashcheniya: 04.07.2023).



Pedagogical transcription of modern phase crisis

The necessity of creation of system of continuous education, orientating the subject to the postmaterialist motivation, self-actualization and self-realization, forming the critical way of thinking, and the conservation of man as the actor of strategy planning in the world, that is becoming increasingly inhuman, is substantiated.

Key words: phase crisis, homocreator, continuous education, critical way of thinking, subject of amateur activities.

(Статья поступила в редакцию)

**ДУХОВНЫЙ ПРИОРИТЕТ В ФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ИНТЕГРАЦИЯ УКАЗА №809
ПРЕЗИДЕНТА РФ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ А.С. МАКАРЕНКО**

Анализируется важность внедрения духовных ценностей в систему образования России на основе сопоставления Указа №809 Президента РФ, направленного на национальную политику в образовании, и педагогических принципов А.С. Макаренко. Рассматривается актуальность духовно-нравственного воспитания в современной образовательной среде и делается акцент на интегративном подходе к формированию личности учащихся, где центральное место занимают гуманистические идеалы и патриотическое воспитание.



Ключевые слова: *духовные ценности, российское образование, Указ Президента РФ №809, интеграция, А.С. Макаренко, педагогическая теория, формирование личности, национальная идея, образовательная политика.*

Современное состояние российского образовательного пространства отличается динамичным развитием и стремлением к интеграции образовательных процессов с мировыми образовательными тенденциями, при этом сохраняя национальные и культурные особенности. Очень актуальным становится вопрос духовного развития личности, что отражено в недавних изменениях и дополнениях к законодательству в области образования.

Актуализация вопроса духовного развития

Образовательная политика России все более фокусируется на воспитании не только профессионально успешных, но и морально зрелых личностей. Это находит отражение в ряде государственных документов, таких как Указ Президента РФ №809 [37], который подчеркивает необходимость формирования у молодежи гражданских, патриотических, этических и духовных ценностей.

В этом контексте становится важным пересмотр теорий и методов педагогической науки, среди которых выделяется подход А.С. Макаренко. Его работы, посвященные коллективизму, самоорганизации и саморазвитию личности в педагогическом процессе, представляют собой ценный ресурс для современного образования.

Исторический контекст и причины принятия указа

История Указа №809 уходит своими корнями к Указу первого Президента РФ Б.Н. Ельцина №1010 от 01.07.1996 «О мерах усилению государственной поддержки культуры и искусства в Российской Федерации» [34]. Данный Указ выполнял важную роль в контексте реформирования отношения государства к духовно-моральным аспектам образования в постсоветский период. Главной причиной принятия Указа №1010 был сложный этап становления новой национальной идентичности после распада Советского Союза, что повлекло за собой существенный кризис в экономике, политике, культуре и образовании. Переосмысление и идентичность постсоветской России требовали новых подходов к образованию, включая восстановление культурно-исторических традиций, процесса, который в современном контексте находит свое отражение в Указе №809, определенным образом продолжающем государственную политику сохранения и усиления традиционных ценностей.

Значимость Указа № 809 обусловлена тем, что его концепция, структура и положения конкретизируют отдельные положения различных нормативных документов, цель которых является собой укрепление основ российской государственности [7]. Среди них

Указ Президента РФ от 02.07.2020 №400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [35], от 19.12.2012 №1666 «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [38], от 24 декабря 2014 г. №808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [40], от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [36] и от 21 июля 2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [39], а также «Стратегия развития образования в Российской Федерации до 2025 года» [30], Программа «Приоритет –2030» [29]. Указ №809 направлен на укрепление нравственных и духовных основ образовательной и воспитательной системы, что является ответом на социальные запросы общественных и образовательных организаций, просивших возродить национальную духовность и патриотическое воспитание. Разработка концепции полностью отражается в положениях Указа №809. Рассмотрим детально его основные положения и цели.

Основные положения и цели указа

Указ №809 включает в себя несколько ключевых направлений:

1. Введение курсов духовно-нравственного и патриотического воспитания в общеобразовательных учреждениях. Это предполагает, что школьная программа должна охватывать не только академические дисциплины, но и курсы, которые формируют у учащихся чувство патриотизма и уважения к культурному наследию.

2. Сотрудничество с религиозными организациями для разработки и реализации данных программ. Это включает в себя взаимодействие с Русской Православной Церковью и другими конфессиями, что размывает прежние секулярные рамки образования.

3. Повышение роли учителя как носителя духовно-нравственных ценностей.

4. Роль духовности в контексте указа и его отражение в образовательной политике.

5. Духовность в контексте Указа №809 оценивается как ключевой компонент социализации личности и основа для формирования гражданской ответственности и патриотизма. Включение духовных и нравственных аспектов в образовательный процесс направлено на целостное развитие личности учащихся, подготовку их к жизни в социуме с высокими моральными и этическими стандартами.

Указ №809 также подчеркивает необходимость восстановления исторической памяти, уважения к культурным традициям и является попыткой ответить на глобальные вызовы, сохраняя национальную самобытность и независимость культурно-исторической среды.

Вышеизложенные направления предоставляют нам возможность предположить, что интеграция Указа №809 с педагогической теорией и воспитательной практикой А.С. Макаренко возможна по ряду причин, которые постараемся выделить в дальнейшем. Помимо этого, мы считаем необходимым подчеркнуть, что в 90-х гг. произошло возрождение Макаренковедения, которое имело основной исследовательской доминантой обоснование целеценностной основы социальной педагогики А.С. Макаренко. В этот период (и до сегодняшнего дня) доминирует подход к целостной трактовке социально-педагогической концепции А.С. Макаренко, рельефно представленный в трудах С.И. Аксёнова [1], В.И. Беляева [3], М.В. Богуславского [4], Л.И. Гриценко [8–10], Е.Ю. Илалдиновой [12], Л.В. Кильяновой [14], И.Г. Козловой [15], С.С. Невской [25; 26], А.В. Повшедного [27], Д.В. Сочнева [31], М.П. Стуровой [32]. Специально исследовались как методологические аспекты воспитательной теории А.С. Макаренко (В.В. Кумарин [17], М.Б. Зыков [11], А.А. Фролов [41]), так и вопросы, связанные с личностно-социальной концепцией воспитания А.С. Макаренко и его подходами к гражданскому воспитанию личности [8]. Рассмотрим основные положения педагогической теории и воспитательной практики А.С. Макаренко для того, чтобы подчеркнуть, какие пути интеграции с положениями Указа №809 можно найти.

Основные аспекты педагогической теории А.С. Макаренко

Творческое наследие А.С. Макаренко представляет собой многоуровневую систему педагогических воззрений и приемов, которые иногда сложно выделить из-за их фрагментарности и «разбросанности» по различным трудам выдающегося педагога. Но, если обобщать их и включить в единое видение, мы сможем предположить, что самыми важными являются следующие:

1. Воспитание через труд и коллективизм. А.С. Макаренко утверждал, что честный, организованный труд в коллективе является лучшим способом воспитания, поскольку именно труд служит основным средством для социализации личности и формирования крепких взаимоотношений [22, с. 119]. Л.И. Гриценко анализирует значимость и актуальность идей А.С. Макаренко в современной педагогике, особенно в контексте развития личности и социализации воспитанников. Ученый освещает основные принципы и концепты, которые легли в основу педагогического подхода А.С. Макаренко, особо подчеркивая значение формирования активной и социально-ориентированной личности, способной к самореализации и сотрудничеству с другими людьми. Помимо этого, Л.И. Гриценко делает большой акцент на необходимости участия воспитанников в принятии решений и регулировании жизни учреждения, в котором они живут или учатся, что способствует развитию их активности и самостоятельности [9]. Активное участие воспитанников в социальной жизни вписывается в то, что А.С. Макаренко называл «программирование личности человека». Это не является принудительным или стандартизованным, но представляет собой динамическую систему, главными «полносами» которых мы можем считать человека (скорее всего, его личность) и общество, как убедительно и обоснованно пишет Л.И. Гриценко [10].

2. Роль дисциплины и самоорганизации. Воспитательный процесс должен быть строго организован, дисциплина в этом должна играть центральную роль. А.С. Макаренко особое внимание уделял внутренней дисциплине, которая должна развиваться через самоуправление и формы контроля своего поведения [20, с. 258]. Изучав этические и моральные составляющие воспитательной системы А.С. Макаренко, Т.Ф. Кораблёва пришла к выводу, что формирование моральных ценностей является результатом сложных отношений ответственной зависимости членов коллектива, поскольку А.С. Макаренко «намеренно шел по линии все большего переплетения, усложнения отношений ответственной зависимости отдельных уполномоченных коллектива» [16, с. 20]. Наиболее ярким примером является использование различных социальных ролей. Таким образом достигается нравственный рост воспитанника, поскольку ответственность за себя и за других обеспечивает формирование тех ценностей, которые делают человека максимально дисциплинированным и свободным. Моральность человека является мерой его отношения к общественному делу как к личному, моральные ценности становятся основой «этики общественной ответственности» [18, с. 17], как подчеркивает А.В. Куряков, поскольку у А.С. Макаренко «коллектив служит средством, но средством в интересах личности. Коллективизм, таким образом, предстает содержательной ценностью этики, а коллективное воздействие – педагогическим методом» [Там же]. Становление, формирование и развитие разносторонней, нравственно взрослой личности находятся в динамическом и диалектическом отношении избегания «застоя» личностного и морального развития в рамках ценностно-ориентированной воспитательной среды. Целесообразно заметить, что в педагогической теории и воспитательной практике А.С. Макаренко «целостность личности и динамично-перспективный подход к ее развитию гарантируют создание социальной среды, где есть возможность избегать отклонения от социальной нормы, которая также становится динамическим критерием» [24, с. 27].

3. Духовное воспитание в контексте учебного процесса. А.С. Макаренко считал, что необходимо подойти к человеку, с «оптимистической гипотезой», т.е. с пред-

положением, что завтра ребенок будет лучше, чем вчера. Данная гипотеза представляет собой некий способ доверия. Как справедливо отмечает Ю.В. Андреева, «это отчуждало подростков от прошлых оценок, от негативного образа собственного «Я» и формировало новую позитивную мотивацию, ориентацию на успех, помогало оценивать себя и свои перспективы непредвзято» [2, с. 55]. Организуя оптимистическую перспективу личностного развития и связывая это с логикой образовательных программ «потребностей и актуализации познавательного интереса личности», А.С. Макаренко смог создать педагогическую систему, обоснованную и обусловленную завтрашней радостью» [Там же]. Выдающиеся отечественные макаренковеды указывают на эти составляющие теории А.С. Макаренко, подчеркивая их важность для воспитания разносторонней и взрослой личности. М.В. Богуславский считает, что продуктивность деятельности А.С. Макаренко основана «на знании и использовании психологических особенностей юношеского возраста, которому свойственны оптимистичный взгляд на мир, мажорное восприятие жизни», социальный оптимизм А.С. Макаренко являет собой «безудержную веру в прогресс, в животворную силу воспитания» [6, с. 4]. Л.И. Гриценко считает, что воспитание А.С. Макаренко носило опережающий характер, поскольку, формулируя четко цели своей работы, педагог мог заниматься проектированием личности, не носящим директивного характера, но развивающим и возвышающим личность. Оптимистическая гипотеза представляет собой опережающую веру в способности ребенка «стать Личностью, стать носителем воли, чувства и отношения, <...> стать полноправным субъектом деятельности и собственной жизни» [2, с. 57]. Подобным образом воспитанник сможет преодолеть иждивенческие наклонности, развить и воспитать в себе важные моральные ценности, способствующие его дальнейшему развитию как настоящего гражданина и патриота. Применяя оптимистическую гипотезу, А.С. Макаренко решил ряд вопросов, непосредственно относящихся к воспитанию детей. Нравственно-ценные перспективы, внутренне принятые членами коллектива, определяют социальную направленность их деятельности, сплачивают коллектив, укрепляют межличностные связи, создают нравственный климат, активизируют совместную деятельность, через перспективы «четче просматривается позиция каждого члена коллектива» [33, с. 39]. Если посмотреть с данной позиции на педагогическую теорию и воспитательную практику А.С. Макаренко, то мы можем заметить, что они направлены на «вращивание» разносторонней личности, способной решить задачи как хозяйственного, так и этического характера.

4. Патриотическое воспитание. Касаясь патриотического воспитания, мы обращаем внимание на статью «Педагогическое наследие А.С. Макаренко и военно-патриотическое воспитание молодого поколения» [28]. Ее автор, С.Д. Половецкий, рассматривает методы и принципы, разработанные А.С. Макаренко, их применение в сфере военно-патриотического воспитания. Автор указывает на значимость и актуальность идей А.С. Макаренко в контексте формирования патриотизма и гражданственности у молодежи. Анализируя наследие великого педагога, С.Д. Половецкий рассматривает военизацию в виде игры, дающей воспитанникам важные эмоционально-эстетические средства, способствуя духовно-нравственному развитию и воспитанию чувств. В военизации присутствуют ритуалы, которые тоже обеспечивают сплоченность коллектива, главной формой которой мы можем считать знамя, символика, несение почетного караула и т.д. Мы соглашаемся с тем, что основные принципы и ценности Юной Армии и кадетского корпуса методологически не обошлись без учета идей А.С. Макаренко, который подчеркивал не карательный характер военизации, а ее воспитательный потенциал для закалки личности, способной положительно переживать трудные ситуации и мужественно их решать. Несмотря на критику, которой подвергалась военизация, мы считаем, что она выполняет коммуникативную функцию и функцию самовыражения. Игра в «войну» представляет собой возможность выразить свои мысли, работать воображению и фантазии, предотвратить и обезвредить действия условного или реального про-

тивника, примерить на себя роль генерала или рядового со всеми вытекающими из этого обязанностями для защиты собственной чести и выполнения своего долга. Таким образом, нам кажется, что военизация колонии им. Горького играла очень большую воспитывающую роль, которая соответствовала целям А.С. Макаренко, намерившегося воспитывать гражданина своей Родины. Но, помимо этого, нам кажется, целесообразным подчеркнуть то, что военизация, использование формы, атрибутики и т.д. развивали у воспитанников чувство принадлежности к своему коллективу, формировали традиции, стиль и образ жизни, в конечном итоге приобщающие воспитанников к культуре своей Родины. Подтверждение нашему предположению мы можем найти в трудах С.В. Яковлева, посвященных аксиологическим вопросам. Исходя из них, можем читать, что «традиция, обряд, стиль и образ жизни, являясь атрибутами культуры, сопровождая выражение различных форм общественного сознания, сознательно упорядочивают жизнь человека и его индивидуальные отношения с миром» [43, с. 56]. Осознание же смыслового и символического содержания событий, происходящих в жизни человека, способствует созданию им персональной системы ценностей [42, с. 40].

Сравнение двух подходов к духовному воспитанию

Сравнение начнем с анализа Указа №809 и теории А.С. Макаренко.

Изложенные материалы подчеркивают значимость мировоззренческих и теоретических установок А.С. Макаренко для современной воспитательной и образовательной системы. Указ Президента Российской Федерации №809 от 09.11.2022 может способствовать их переосмыслению и применению для дальнейшего развития в области современного образования и воспитания. Мы находим сходство между воспитательной системой А.С. Макаренко и Указом Президента Российской Федерации №809 от 9 ноября 2022 года, утверждающим «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» в концепции светского понимания духовного нравственного воспитания. Оно – это процесс формирования у человека системы ценностей, моральных качеств, этических норм и ориентиров – направлено на развитие личности, способность к самопознанию, саморазвитию и самореализации, а также на формирование уважения к другим людям и культуре в целом. Целесообразно подчеркнуть, что применение концепции А.С. Макаренко к основным положениям Указа №809 может предоставить возможность разработать воспитательные подходы, подчеркнувшие роль духовно-нравственных установок для развития новых стратегий решения социально значимых вопросов. Такие составляющие педагогической системы А.С. Макаренко, как коллектив как основной механизм воспитания, осознанная дисциплина и личная ответственность, влекущие за собой формирование важных ценностей как гражданских, так и личностных, развитие индивидуальности через трудовую деятельность и социальные обязанности, имеющие результатом наглядность успехов и накопление положительного социального опыта, с одной стороны, могут стать прикладной частью реализации Указа №809, а с другой – являть собой способ дальнейшего развития воспитательной политики государства. К этим выводам нас привело то, что Указ №809 внедрен в рамках современной российской системы образования с целью укрепления духовно-нравственных основ обучения, формирования у учащихся чувства патриотизма и уважения к истории, привлечения религиозных организаций к образовательному процессу для выделения всеобщих ценностей, носящих межконфессиональный и межнациональный характер, внедрения учебных и образовательных программ, направленных на духовное развитие и нравственное воспитание.

Возможности интеграции подходов

Интеграция принципов А.С. Макаренко и положений Указа №809 может дать положительный синергетический эффект:

1. Использование коллективных методов воспитания в рамках укрепления национального самосознания и патриотизма. Ценности коллектива, такие как взаимопомощь

и коллективная ответственность, могут стать основой для формирования гражданской идентичности, поскольку А.С. Макаренко делал большой акцент на активность человека, на то, что он должен быть «способным бороться и строить, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастлив. И таким он должен быть не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день» [21, с. 138]. Этическое поведение и нравственность человека, по мнению А.С. Макаренко, являются залогом его счастья, потому что он не действует ситуативно (сидел и думал, как красноречиво написал выдающийся педагог), а воспитывает себя поступать правильно по своей совести, т.е. замечая «необходимость соблюдать несложные, основные правила всякого человеческого общежития очень скоро станет привычкой» [19, с. 287]. Таким образом, основные положения морально-этического воспитания А.С. Макаренко указывают на то, что человек не должен создавать себе «зону комфорта», как принято сегодня считать и в педагогической науке. Он должен идти на преодоление собственных недостатков, придавать им больший масштаб, чтобы положительно влиять на других и на себя. В морально-этической системе А.С. Макаренко нет места для ожидания химерного «светлого будущего», есть место только для активного (со)участия в целях создания более свободного, динамичного, этически ориентированного общества.

2. Эти положения системы А.С. Макаренко могут вписываться в концепцию духовно-нравственного воспитания, предусмотренного Указом №809, поскольку по ним духовно-нравственное воспитание должно быть направлено на достижения следующих целей:

- Содействие самопознанию и саморазвитию. Осознание своих внутренних потребностей, желаний и целей, а также развитие способностей к их достижению.
- Развитие критического мышления и самостоятельности суждений. Важно учить детей не только принимать информацию, но и критически ее анализировать, формулировать собственное мнение.
- Воспитание ответственности и социальной активности. Выработка осознания своей роли в обществе и возможностей влияния на процессы в социуме и окружающей среде.

3. Структура модели коллективного воспитания, используемая А.С. Макаренко, помогает усилить систематическую работу по воспитанию уважения к законам и правилам, что лежат в основе Указа №809. Целевая установка воспитательной системы А.С. Макаренко опиралась на формирование и развитие ценностно-значимых качеств личности не только для общества того времени (20–е годы XX века), но и для современного общества. Этически релевантные доминанты воспитательной системы А.С. Макаренко имели своей целью сконцентрировать внимание на образе человека, который не подвергается перевоспитанию, а сознательно решает стать полноценным и активным членом общества. На наш взгляд, из педагогического и воспитательного инструментария сегодня можно использовать а) определенный стиль и тон педагогической работы, б) ценностно-значимые ситуации как формы субъектно-объектных отношений и самореализации личности в учреждениях, руководимых А.С. Макаренко, в) систему взаимозависимостей в детско-взрослом самоуправлении, г) систему перспективных линий [23].

4. Анализ статей и исследований, посвященных А.С. Макаренко, доказывают его актуальность и применимость для современной образовательной и воспитательной системы, поскольку они указывают на глубоко социальные и этические основы теоретических и практических установок великого педагога. Они соответствуют концепции создания воспитательной и педагогической среды, разработанной В.А. Караковским и Л.И. Новиковой [13], внутри которой можно организовывать направленность организации физического и умственного труда, детско-взрослое самоуправление, формирование

общественного мнения, создание воспитывающих ситуаций, стиля отношений и взаимозависимостей между воспитанниками и воспитателями.

Перспективы развития

Опираясь на данные предположения, можно считать, что интеграция положений Указа №809 с педагогической системой А.С. Макаренко конкретно возможна в силу того, что сочетание главных составляющих этих двух концепций могут значительно повысить эффективность российской образовательной системы в целом и способствовать формированию более сильного, сплоченного и духовно развитого общества. В рамках нашего исследования мы можем заметить, что, основываясь на классических педагогических теориях и интегрируя их с современными законодательными актами и инициативами, можно достичь гармоничного развития молодого поколения России. Прежде всего, это объясняется тем, что Указ №809 воплощает в жизнь важные положения «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» относительно развития высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины. В упомянутой «Стратегии» и в Указе №809 выделяется важность развития у детей нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия), формирование нравственной позиции, развитие сопереживания и формирования позитивного отношения к людям, содействие формированию у детей позитивных жизненных ориентиров и планов и др., которые совпадают с целями педагогической теории и воспитательной практики, разработанной А.С. Макаренко. Развитие духовно-педагогических аспектов в образовательном пространстве может значительно повысить уровень гуманистической направленности современного образования. Интеграция этих аспектов способствует формированию целостной личности, обладающей не только знаниями, но и развитыми моральными качествами и ценностями.

Возможные препятствия на пути реализации Указа №809

Возражения и критика со стороны экспертов и практиков часто основываются на указанных проблемах. Например, эксперты могут указывать на необходимость более строгой эмпирической проверки теоретических моделей перед их применением в политическом или социальном контексте. Практики, в свою очередь, могут критиковать теории за их оторванность от реальности и сложности в адаптации для использования в конкретных условиях. Интеграция Указа №809 (практических рекомендаций, основанных на законах и правилах) и теории (научных принципов и моделей) может столкнуться с рядом проблем и вызовов. Основные из них включают в себя следующее:

1. Различия в подходах. Теория часто стремится к объяснению и пониманию фундаментальных принципов, тогда как указы фокусируются на практических аспектах и непосредственной применимости. Это различие в фокусе может привести к конфликтам в интерпретации и применении теоретических знаний на практике.

2. Сопrotивление изменениям. Практики, привыкшие работать в рамках определенных указов, могут быть не готовы к внедрению новых теоретических концепций, которые могут пересматривать или дополнять существующие практические руководства.

3. Актуализация знаний. Научные исследования могут опережать текущие практические рекомендации, что создает разрыв между известным в теории и тем, что применяется на практике. Постоянное обновление указов для соответствия современным теоретическим знаниям может быть трудоемким и дорогостоящим процессом.

4. Язык и терминология. Терминологические различия между теоретическими и практическими дисциплинами могут затруднить общение и понимание между учеными и практиками. Это может привести к недопониманию и ошибкам при применении теории в практической деятельности.

5. *Валидация теории.* Не все теоретические исследования могут быть напрямую применены в практических условиях без дополнительной валидации и адаптации. Это требует дополнительных ресурсов на эксперименты и пилотные проекты.

6. *Этика и юридические аспекты.* Интеграция новых теоретических подходов может поднимать этические и юридические вопросы, особенно если они касаются обработки данных, конфиденциальности и безопасности.

Опираясь на вышеизложенные предположения, можно сказать, что возникает необходимость выделить те предложения, которые могут действительно гарантировать интеграцию Указа №809 не только с современными подходами в образовании и в воспитании, но и с педагогической системой А.С. Макаренко.

Предложения по интеграции

Интеграция положений Указа №809 с современной системой образования и воспитания с применением педагогических воззрений А.С. Макаренко может осуществляться, если приступить к рассмотрению нескольких ключевых аспектов, касающихся их дальнейшего развития:

1. Разработка образовательных и воспитательных программ, способных интегрировать модули по духовно и ценностно-ориентированному воспитанию.

2. Разработка программ повышения квалификации преподавателей и воспитателей по данной проблематике с учетом быстроменяющихся социокультурных условий. Данная разработка вызвана нуждой подготавливать учителей не только в техническом и профессиональном плане, но и в области духовно-нравственного воспитания.

3. Проведение междисциплинарных курсов. Применение Указа №809 к современной системе воспитания и образования с дальнейшим использованием педагогической теории и воспитательной практики А.С. Макаренко предполагает создание курсов, которые включали бы элементы философии, этики, психологии, экономики, антропологии и основы истории религий.

4. Создание экспериментальных площадок. Данный вид междисциплинарной деятельности в образовательных учреждениях может служить основой для проведения пилотных программ по интеграции духовно-этического воспитания в систему образования. Кроме того, такие экспериментальные площадки могут работать в качестве фасилитатора для преодоления межконфессиональных и межнациональных конфликтов в образовательных учреждениях.

5. Проведение научных исследований. Научные исследования могут стимулировать дальнейшее развитие и реализацию Указа №809 и других с ним связанных документов, что может создать методическую и методологическую платформу для полного осуществления государственной политики в области духовно-этической и воспитательной практики для распространения новых подходов и создания успешной практики.

Конкретные шаги и рекомендации

Применение новых законодательных актов и документов представляет собой непростой процесс, требующий глубокого переосмысления на всех административных и управленческих уровнях, затронутых нововведениями. Указ №809 не является исключением в силу своей попытки коренным образом преобразовать социокультурное и образовательное пространство Российской Федерации, долго терпевшее не всегда удачные попытки реформирования на основе либеральных или околлиберальных начал. На наш взгляд, необходимо работать над тем, чтобы внедрить положения Указа №809, тесно и напрямую сотрудничая с образовательными учреждениями и образовательными органами, так, чтобы гарантировать реализацию его не «для галочки», а для глубокого восприятия всеми участниками воспитательного и образовательного процесса. Изначально реализация Указа №809 может быть более успешной в регионах, особенно в тех, где работают школы и образовательные учреждения, которые конкретно используют педагогическую теорию и воспитательную практику А.С. Макаренко для

воспитания будущих граждан нашей страны. Мы считаем, что нужен следующий алгоритм действий:

1. *Работа с образовательными органами.* Реализация Указа №809 предполагает внедрение стратегических программ на уровне региональных министерств образования для поддержки и модернизации программ, касающихся духовно-этического воспитания с учетом региональных (конфессиональных, национальных, и этических особенностей).

2. *Разнообразие методик.* Предоставлять учителям разнообразные методические инструменты для работы в духовно-этическом направлении, в том числе для работы с семьей, являющейся первым источником воспитания детей. Данное обстоятельство является последствием внедрения такого понятия, как «ответственное родительство», тоже имеющее прямое отношение к реализации Указа №809, к которому можно применить в качестве прикладной части составляющие педагогической теории, разработанной для воспитания детей в семье.

3. *Мониторинг и оценка.* Разрабатывать систему мониторинга и оценки эффекта и влияния духовно-педагогических практик на воспитателей. Этот момент довольно важен в силу того, что обратная связь между образовательными учреждениями и органами власти (как региональной, так и централизованной) может создать все условия для реализации положений Указа №809 и возможного применения педагогической системы.

Таким образом, интеграция духовно-педагогических аспектов Указа №809 Президента РФ с современной системой воспитания и образования и с педагогической теорией и воспитательной практикой А.С. Макаренко имеет значительный потенциал для улучшения образовательной среды и развития компетенций студентов в области моральных и этических ценностей. Основываясь на анализе современных тенденций, мы отмечаем значимость дальнейшего развития и интеграции данных аспектов в образовательную политику для создания демократического гражданского общества и укрепления основ российской государственности. Это не только ориентирует воспитанников на приобретение глубоких знаний и навыков, но и способствует формированию зрелой, ответственной и социокультурно адаптированной личности, способной смело действовать для улучшения себя и общества.

Исследование подчеркивает значимость духовного образования и его влияние на формирование будущего образовательного пространства, а также отмечает необходимость профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов, способных реализовать эти принципы на практике с учетом таких вызовов современного общества, как цифровизация образовательного пространства, кибербуллинг, дискриминация и «очернение» духовно-этических принципов Российской Федерации на фоне происходящих в мире событий. В связи с этим мы считаем, что необходима глубокая работа по применению к современным реалиям, в том числе начал ретроинновации [5], являющейся еще одной формой реализации Указа №809 и возможного применения идей А.С. Макаренко в современном российском обществе.

Список литературы

1. Аксёнов С.И. Единство воспитания, социализации и развития личности в педагогике А.С. Макаренко // Педагогика. 2014. №9. С. 87–92.
2. Андреева Ю.В. Оптимистическая направленность воспитательной педагогики А.С. Макаренко // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. №3(50). С. 51–65.
3. Беляев В.И. Педагогика Макаренко А.С.: традиции и новаторство. М., 2000.
4. Богуславский М.В. Аксиологические приоритеты культурно-антропологической парадигмы в отечественной педагогике первой трети XX века // Сборник материалов по теме III Международной научно-практической конференции (18–20 октября 2006 года, СГПИ) / под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова. Ставрополь, 2006. С. 17–26.
5. Богуславский М.В. Динамика ретроинновационных процессов в современном российском образовании: от системных ретроинноваций к ретроинновационной системе // Реализация

идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Оренбург, 2023. С. 11–17.

6. Богуславский М.В. Социальный оптимизм. Педагогика Антона Макаренко // Учительская газета. 2018. № 13. С. 4–5.

7. Вигель Н.Л., Меттини Э. Геополитические конфликты и место России в современном мире. М., 2024.

8. Гриценко Л.И. Аксиологические основания воспитательной системы А.С. Макаренко // Социально-личностная концепция в педагогике: наследие Макаренко А.С. и современность: Материалы Международного макаренковского семинара. Волгоград, 1997. С. 19–31.

9. Гриценко Л.И. Личностно-социальная концепция Макаренко А.С. в современной педагогике (Сравнительный анализ отечественного и зарубежного макаренковедения): монография. Волгоград, 1997.

10. Гриценко Л.И. Опережающее воспитание в теории и практике А.С. Макаренко // Народное образование. 2014. №6(1439). С. 40–44.

11. Зыков М.Б. Современная интерпретация педагогического учения Антона Семеновича Макаренко // Народное образование. 2016. №1(1454). С. 41–45.

12. Илалтдинова Е.Ю. Отечественная историография педагогического наследия А.С. Макаренко (1939–2013 гг.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2015.

13. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996.

14. Кильянова Л.В. «Параллельное действие» в наследии Макаренко А.С. как принцип воспитания и тенденции его развития в современной педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 1995.

15. Козлова И.Г. Наследие А.С. Макаренко и корневые проблемы отечественной педагогики XX века // Школа жизни – школа воспитания. Коломна, 2005. С. 9–12.

16. Кораблёва Т.Ф. Философско-этические аспекты теории коллектива Макаренко А.С.: дис. ... канд. филос. наук. М., 2000.

17. Кумарин В.В. Методологические проблемы теории воспитания в трудах Макаренко А.С.: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1988.

18. Куряков А.В. Этико-педагогическая система А.С. Макаренко // МНКО. 2013. №5(42). С. 16–19.

19. Макаренко А.С. Из статьи «О коммунистическом воспитании» // Педагогические сочинения в 8 т. Т. 4. М., 1984. С. 281–287.

20. Макаренко А.С. «О моем опыте» // Педагогические сочинения в 8 т. Т. 4. М., 1986. С. 248–266.

21. Макаренко А.С. Педагогижимают плечами // Педагогические сочинения в 8 т. Т. 1. М., 1983. С. 136–143.

22. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания (тезисы) // Педагогические сочинения в 8 т. Т. 4. М., 1986. С. 118–121.

23. Меттини Эмилиано. Аксиологические ориентиры воспитательной системы А.С. Макаренко: дис. ... канд. пед. наук. М., 2020.

24. Меттини Эмилиано. Социальное воспитание в системе А.С. Макаренко как основа формирования самосознания личности // Социальная педагогика. 2019. №1. С. 25–29.

25. Невская С.С. Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко. М., 2006.

26. Невская С.С. Гражданское воспитание личности в творчестве А.С. Макаренко: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.

27. Повshedный А.В. Факторы воспитательного процесса как проблема в педагогическом наследии Макаренко А.С.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 1996.

28. Половецкий С.Д. Педагогическое наследие А.С. Макаренко и военно-патриотическое воспитание молодого поколения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. №3(50). С. 66–75.

29. Программа «Приоритет – 2030». [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 13.06.2024).

30. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/102075/> (дата обращения: 13.06.2024).

31. Сочнев Д.В. Преемственность социально-педагогических воззрений как фактор становления Макаренко А.С. – педагога: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Нижний Новгород, 1993.

32. Стурова М.П. Педагогическая система Макаренко А.С. и ее влияние на деятельность исправительных учреждений // Наследие Макаренко А.С. и современность: Сборник тезисов по материалам международной научно-практической конференции (10–12 марта 1993 г.). М., 1993. С. 122–124.

33. Тонков Е.В. Теория перспективных линий А.С. Макаренко – основа гуманистической воспитательной системы // Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современность: Материалы Всероссийской историко-педагогических чтений, посвященных 120-летию со дня рождения А.С. Макаренко, Белгород, 15 апреля 2008 г. Белгород, 2008. С. 38–41.

34. Указ Президента РФ от 01.07.1996 №1010 (ред. от 07.06.2013) «О мерах по усилению государственной поддержки культуры и искусства в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-01071996-n-1010/> (дата обращения: 13.06.2024).

35. Указ Президента РФ от 02.07.2021 №400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 13.06.2024).

36. Указ Президент РФ от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> (дата обращения: 13.06.2024).

37. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 13.06.2024).

38. Указ Президента РФ от 19.12.2012 №1666 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (дата обращения: 13.06.2024).

39. Указ Президента РФ от 21.07.2020 №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/> (дата обращения: 13.06.2024).

40. Указ президент РФ от 24 декабря 2014 г. №808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70828330/> (дата обращения: 13.06.2024).

41. Фролов А.А. А.С. Макаренко в СССР, России и мире: историография освоения и разработки его наследия (1939–2005 гг., критический анализ). Нижний Новгород, 2006.

42. Яковлев С.В. Воспитание ценностных оснований личности: монография. М., 2010.

43. Яковлев С.В. Педагогические средства и психологические механизмы воспитания учителем ценностных оснований личности школьника // Журнал педагогических исследований. 2018. №5. С. 54–66.

* * *

1. Aksyonov S.I. Edinstvo vospitaniya, socializacii i razvitiya lichnosti v pedagogike A.S. Makarenko // Pedagogika. 2014. №9. S. 87–92.

2. Andreeva Yu.V. Optimisticheskaya napravlennost' vospitatel'noj pedagogiki A.S. Makarenko // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. №3(50). S. 51–65.

3. Belyaev V.I. Pedagogika Makarenko A.S.: tradicii i novatorstvo. М., 2000.

4. Boguslavskij M.V. Aksiologicheskie priority kul'turno-antropologicheskoy paradigmy v otechestvennoj pedagogike pervoj treti XX veka // Sbornik materialov po teme III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (18–20 oktyabrya 2006 goda, SGPI) / pod red. L.L. Red'ko, E.N. Shiyanova. Stavropol', 2006. S. 17–26.

5. Boguslavskij M.V. Dinamika retroinnovacionnyh processov v sovremennom rossijskom obrazovanii: ot sistemnyh retroinnovacij k retroinnovacionnoj sisteme // Realizaciya idejnogo potenciala istoriko-pedagogicheskogo znaniya v kontekste sovremennoj obrazovatel'noj politiki: Sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii XXXVI sessii Nauchnogo

soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Orenburg, 2023. S. 11–17.

6. Boguslavskij M.V. Social'nyj optimizm. Pedagogika Antona Makarenko // Uchitel'skaya gazeta. 2018. №13. S. 4–5.

7. Vigel' N.L., Mettini E. Geopoliticheskie konflikty i mesto Rossii v sovremennom mire. M., 2024.

8. Gricenko L.I. Aksiologicheskie osnovaniya vospitatel'noj sistemy A.S. Makarenko // Social'no-lichnostnaya koncepciya v pedagogike: nasledie Makarenko A.S. i sovremennost': Materialy Mezhdunarodnogo makarenkovskogo seminar. Volgograd, 1997. S. 19–31.

9. Gricenko L.I. Lichnostno-social'naya koncepciya Makarenko A.S. v sovremennoj pedagogike (Sravnitel'nyj analiz otechestvennogo i zarubezhnogo makarenkovedeniya): monografiya. Volgograd, 1997.

10. Gricenko L.I. Operezhayushchee vospitanie v teorii i praktike A.S. Makarenko // Narodnoe obrazovanie. 2014. №6(1439). S. 40–44.

11. Zykov M.B. Sovremennaya interpretaciya pedagogicheskogo ucheniya Antona Semenovicha Makarenko // Narodnoe obrazovanie. 2016. №1(1454). S. 41–45.

12. Ilaltdinova E.Yu. Otechestvennaya istoriografiya pedagogicheskogo naslediya A.S. Makarenko (1939–2013 gg.): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kaliningrad, 2015.

13. Karakovskij V.A., Novikova L.I., Selivanova N.L. Vospitanie? Vospitanie ... Vospitanie!: Teoriya i praktika shkol'nyh vospitatel'nyh sistem. M., 1996.

14. Kil'yanova L.V. «Parallel'noe dejstvie» v nasledii Makarenko A.S. kak princip vospitaniya i tendencii ego razvitiya v sovremennoj pedagogike: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 1995.

15. Kozlova I.G. Nasledie A.S. Makarenko i kornevye problemy otechestvennoj pedagogiki XX veka // Shkola zhizni – shkola vospitaniya. Kolomna, 2005. S. 9–12.

16. Korablyova T.F. Filosofsko-eticheskie aspekty teorii kolektiva Makarenko A.S.: dis. ... kand. filos. nauk. M., 2000.

17. Kumarin V.V. Metodologicheskie problemy teorii vospitaniya v trudah Makarenko A.S.: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1988.

18. Kuryakov A.V. Etiko-pedagogicheskaya sistema A.S. Makarenko // MNKO. 2013. №5(42). S. 16–19.

19. Makarenko A.S. Iz stat'i «O kommunisticheskom vospitanii» // Pedagogicheskie sochineniya v 8 t. T. 4. M., 1984. S. 281–287.

20. Makarenko A.S. «O moem opyte» // Pedagogicheskie sochineniya v 8 t. T. 4. M., 1986. S. 248–266.

21. Makarenko A.S. Pedagogi pozhimayut plechami // Pedagogicheskie sochineniya v 8 t. T. 1. M., 1983. S. 136–143.

22. Makarenko A.S. Problemy shkol'nogo sovet'skogo vospitaniya (tezisy) // Pedagogicheskie sochineniya v 8 t. T. 4. M., 1986. S. 118–121.

23. Mettini Emiliano. Aksiologicheskie orientiry vospitatel'noj sistemy A.S. Makarenko: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2020.

24. Mettini Emiliano. Social'noe vospitanie v sisteme A.S. Makarenko kak osnova formirovaniya samosoznaniya lichnosti // Social'naya pedagogika. 2019. №1. S. 25–29.

25. Nevskaya S.S. Vospitanie grazhdanina v pedagogike A.S. Makarenko. M., 2006.

26. Nevskaya S.S. Grazhdanskoe vospitanie lichnosti v tvorchestve A.S. Makarenko: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2006.

27. Povshednyj A.V. Faktory vospitatel'nogo processa kak problema v pedagogicheskom nasledii Makarenko A.S.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 1996.

29. Programma «Prioritet – 2030». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (data obrashcheniya: 13.06.2024).

30. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. №996-r «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/102075/> (data obrashcheniya: 13.06.2024).

28. Poloveckij S.D. Pedagogicheskoe nasledie A.S. Makarenko i voenno-patrioticheskoe vospitanie molodogo pokoleniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 1. №3(50). S. 66–75.

29. Sochnev D.V. Preemstvennost' social'no-pedagogicheskikh vozzrenij kak faktor stanovleniya Makarenko A.S. – pedagoga: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 1993.

30. Sturova M.P. Pedagogicheskaya sistema Makarenko A.S. i ee vliyanie na deyatelnost' ispravitel'nyh uchrezhdenij // Nasledie Makarenko A.S. i sovremennost': Sbornik tezisov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (10–12 marta 1993 g.). M., 1993. S. 122–124.
31. Tonkov E.V. Teoriya perspektivnyh linij A.S. Makarenko – osnova gumanisticheskoy vospitatel'noj sistemy // Pedagogicheskoe nasledie A.S. Makarenko i sovremennost': Materialy Vserossijskoj istoriko-pedagogicheskikh chtenij, posvyashchennyh 120-letiyu so dnya rozhdeniya A.S. Makarenko, Belgorod, 15 aprelya 2008 g. Belgorod, 2008. S. 38–41.
32. Frolov A.A. A.S. Makarenko v SSSR, Rossii i mire: istoriografiya osvoeniya i razrabotki ego naslediya (1939–2005 gg., kriticheskij analiz). Nizhnij Novgorod, 2006.
33. Yakovlev S.V. Vospitanie cennostnyh osnovanij lichnosti: monografiya. M., 2010.
34. Ukaz Prezidenta RF ot 01.07.1996 №1010 (red. ot 07.06.2013) «O merah po usileniyu gosudarstvennoj podderzhki kul'tury i iskusstva v Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-01071996-n-1010/> (data obrashcheniya: 13.06.2024).
35. Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 №400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (data obrashcheniya: 13.06.2024).
36. Ukaz Prezident RF ot 7 maya 2018 g. №204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> (data obrashcheniya: 13.06.2024).
37. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (data obrashcheniya: 13.06.2024).
38. Ukaz Prezidenta RF ot 19.12.2012 №1666 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (data obrashcheniya: 13.06.2024).
39. Ukaz Prezidenta RF ot 21.07.2020 №474 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408892634/> (data obrashcheniya: 13.06.2024).
40. Ukaz prezident RF ot 24 dekabrya 2014 g. №808 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj kul'turnoj politiki». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70828330/> (data obrashcheniya: 13.06.2024).
41. Frolov A.A. A.S. Makarenko v SSSR, Rossii i mire: istoriografiya osvoeniya i razrabotki ego naslediya (1939–2005 gg., kriticheskij analiz). Nizhnij Novgorod, 2006.
42. Yakovlev S.V. Vospitanie cennostnyh osnovanij lichnosti: monografiya. M., 2010.
43. Yakovlev S.V. Pedagogicheskie sredstva i psihologicheskie mekhanizmy vospitaniya uchitelem cennostnyh osnovanij lichnosti shkol'nika // Zhurnal pedagogicheskikh issledovanij. 2018. №.5. S. 54–66.



The spiritual priority in the development of the Russian educational system: the integration of the Decree of the President of the Russian Federation No. 809 and the pedagogical theory of A.S. Makarenko

The significance of implementation of spiritual values in the system of the Russian education on the basis of the comparison of the Decree of the President of the Russian Federation No. 809, aimed at the national policy in education, and the pedagogical principles of A.S. Makarenko is analyzed. The urgency of spiritual and moral education in the modern educational system is considered. There is emphasized the integrated approach to the development of students' personalities, where the humanist ideals and patriotic education occupy a central position.

Key words: *moral values, Russian education, Decree of the President of the Russian Federation No. 809, integration, A.S. Makarenko, pedagogical theory, development of personality, national idea, educational policy.*

(Статья поступила в редакцию)

С.С. МАЛЯВИНА,
В.В. САМСОНЕНКО,
Н.Ю. ИВУШКИНА
Волгоград

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО В УСЛОВИЯХ
ТРАНЗИТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО МИРА**

Представлен анализ одной из ключевых проблем гуманитарных и общественных наук в XXI в. – транзитивность современного мира (новое состояние реальности, которое характеризуется отсутствием стабильности и постоянства). Раскрыт потенциал ключевых психолого-педагогических идей К.Д. Ушинского для их реализации в условиях транзитивной социокультурной реальности.



Ключевые слова: *транзитивность, изменчивость, неопределенность, К.Д. Ушинский, педагогические идеи.*

К.Д. Ушинский давно признан одним из столпов отечественной педагогики и психологии, а его наследие активно используется теоретиками и практиками образования. Уже в начале XX века П.П. Блонский подчеркивал необходимость осмысления как теоретических, так и прикладных идей К.Д. Ушинского, включения их в педагогическую практику. «Вполне ли использовало потомство наследие Ушинского? – размышлял П.П. Блонский, – Приходится сказать, что нет <...> что Ушинский еще жив для будущего <...> Ушинский велик» [4, с. 35]. Осознание этого факта как раз и привело к тому, что советское образование во многом опиралось на психолого-педагогические идеи К.Д. Ушинского.

Однако современный мир изменился гораздо в большей степени, нежели в XX веке, вследствие чего возникает вопрос: обладают ли идеи К.Д. Ушинского, сформулированные в XIX веке, ресурсом для социокультурной реальности XXI века?

Конец XX – начало XXI века – время трансформации мира, стремительного преобразования социокультурного пространства: с каждым десятилетием изменяются значимые явления, ускоряются процессы во всех областях жизни современного социума. Общество находится в постоянном динамичном состоянии, а значит, успешность, эффективность и даже просто адаптированность личности возможны только за счет ее готовности к изменениям и изменчивости, т.е. внутренней трансформации.

Поскольку потребности и возможности существования общества и личности начали расширяться и трансформироваться, наше время стало вызовом для гуманитарной науки, социокультурной практики и отдельной личности. Философы, социологи и психологи начали осмысливать и фиксировать в научном знании новую реальность. О «текучей современности» рассуждает З. Бауман [3], об «ускользающем мире» размышляет Э. Гидденс [6], проблема «общества риска» представлена в работах У. Бека [5], проблема «транзитивности» позиционируется и раскрывается в исследованиях Т.Д. Марцинковской и ее коллег [10], о вызовах неопределенности, сложности и разнообразия современного мира пишет А.Г. Асмолов [2].

Общей идеей этих и других исследователей, обращающихся к анализу современного мира, является понимание динамизма, изменчивости, гибкости и вариативности современного социального универсума, того, что неопределенность, а также множе-

ственность социокультурных контекстов оказываются его основными характеристиками. Социокультурная транзитивность представляет собой новую реальность, которая становится контекстом психического развития человека. Транзитивность современного мира диктует новые правила для организации и функционирования образовательного пространства.

Понятие «транзитивность» в социальном контексте подразумевает под собой изменчивость, нестабильность, множественность и неоднозначность культурных и социальных явлений. В научной литературе можно обнаружить два основных направления в понимании транзитивности общества.

Первое трактует транзитивность как переход между различными этапами развития общества, характеризующийся неопределенностью вследствие совмещения характеристик (норм, правил, закономерностей) предыдущего периода и начала формирования этих характеристик нового, предстоящего этапа. Таким образом, исчезает четкость и однозначность ориентиров, формируются новые культурно-социальные явления, противоречащие или, как минимум, не соответствующие предыдущим.

Второй подход также подразумевает описание транзитивности как этапа развития общества, как неопределенного, неоднозначного, изменчивого. Это приводит к большому количеству альтернатив в социальном поведении, разнообразию форм социальной жизни. Подчеркивается, что неопределенность мира является новой формой существования мира социального. Как отмечают Е.М. Дубовская и Т.Д. Марцинковская, транзитивные периоды можно считать особым типом социального, культурного и экономического взаимодействия, так как граница между переходными и стабильными периодами стирается. Изменчивость и неопределенность становятся постоянными чертами общества, лишь усиливаясь или уменьшаясь в разные периоды [8; 10].

Согласно утверждению Т.Д. Марцинковской, для транзитивного общества характерны следующие черты:

- расширение пространства социального взаимодействия человека как на микро-, так и на макроуровне;
- значимые и существенные социальные изменения;
- расширение информационного пространства и усиление его роли в жизни общества и отдельного человека;
- процесс социализации становится непрерывным на протяжении всей жизни;
- повышение неопределенности в обществе, выражающееся в изменчивости и неоднозначности транслируемых в социуме ценностей, правил, норм и установок [10].

В то же время В.Б. Агранович считает, что для транзитивного общества также характерны:

- изменчивость, подвижность и асимметричность социальных процессов, приводящих к разрушению старой системы и формированию основ новой;
- активное развитие инноваций;
- необратимый характер происходящих изменений (при возможности точечных временных возвратов к старой системе общий возврат невозможен);
- плюрализм взглядов, направлений, установок, процессов, приводящий к необходимости выбора, идущего со стороны членов общества, между существующими ценностными системами; с точки зрения психологии важно отметить, что это приводит к более частым, по сравнению со стабильными периодами, внутриличностным конфликтам и требует более значительного вклада человека для стабилизации своего психического состояния;
- определенная противоречивость в установках и деятельности человека, следствием которой нередко являются различные непредсказуемые потрясения в социальной и производственной сфере;

- снижение регуляции своего поведения на основе ценностей, ориентация на востребованность, полезность (по Э. Фромму);
- сложности с идентичностью и самоопределением вследствие изменчивости норм, ценностей и ориентиров, с которыми человек соотносил себя ранее;
- временный характер данного периода, поскольку он является переходным [1].

В своем исследовании Е.М. Дубовская отмечает две ключевые характеристики транзитивного мира: динамичность, то есть повышение частоты изменений и сокращение периодов стабильности; множественность, проявляющаяся в разнообразии систем ценностей, норм, социальных структур.

Все указанные характеристики, свойственные транзитивному обществу, мы наблюдаем в реалиях окружающей нас действительности, и в этой связи психологи и педагоги отмечают также существенные изменения, происходящие в процессе социализации. Так, при более интенсивных социальных изменениях получает распространение передача социального опыта внутри одного поколения, в то время как «традиционный» вариант предполагает передачу опыта от старших поколений к младшим. При повышении нестабильности и динамичности общества даже более молодые поколения могут передавать социальный опыт старшим. Меняются не только пути социализации, но и ее общий процесс: он усложняется и становится более продолжительным по времени. Удлинение периода социализации также относится к одной из особенностей транзитивного мира.

Усложнение социальных процессов и предметной реальности приводят к усилению разрыва между поколениями, поскольку динамичные изменения заметно ведут к потере актуальности опыта старших поколений. На первый план выходит способность быстро адаптироваться к изменениям, освоению новых знаний и навыков, овладению умениями правильно находить и использовать информацию [8].

Особенностью социализации личности в транзитивном обществе также выступает то, что социальный опыт представлен не количеством знаний и содержанием информации, а способом получения этой информации и приемами овладения умениями и навыками.

Транзитивность общества изучается в различных направлениях науки, включая философию, культурологию, социологию и психологию. Для психологов в данной теме наибольший интерес представляет влияние такого общества на личность: особенности ценностных ориентаций, идентичности, смыслов, норм, самооценки и т.д.

Педагоги тоже обращаются к изучению транзитивности. Они утверждают, что эффективность образовательного процесса в современном мире должна соответствовать характеристикам транзитивного общества, его изменчивости, гибкости, вариативности. Можем ли мы искать ресурсы для разработки и применения педагогических технологий транзитивного общества в психолого-педагогическом наследии прошлого? Для ответа на этот вопрос обратимся к психолого-педагогическим идеям К.Д. Ушинского, классика отечественной педагогики.

Одна из системообразующих идей К.Д. Ушинского заключается в том, что основой эффективного педагогического процесса является подлинное знание о личности учащегося. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях [9].

В условиях транзитивного мира эта идея приобретает особую актуальность. Школьные учителя констатируют, что современный ученик – это совсем другой ученик, не тот, что был 15–20 лет назад. Он сам может добывать знания в интернете, не имеет пиетета перед взрослым, его основное пространство существования – цифровой мир. Не будем сейчас спорить о достоинствах и недостатках погружения в цифровой мир гаджетов. Современная школа имеет дело с учеником в транзитивной реальности и с этим, конечно же, следует считаться.

Необходимо понять, всесторонне изучить особенности когнитивного, эмоционального развития каждого из учеников, их потребности и ценности и только тогда необходимо искать способы изменения образовательного пространства школы, чтобы оно соответствовало личности современных учащихся. В процессе изменения образовательного пространства необходимо искать новые содержательные, процессуальные аспекты образования, изучать и корректировать стратегию взаимодействия учителя и ученика.

О необходимости подобной работы писал более полутора столетий назад К.Д. Ушинский. Он подчеркивал, что в детях заложено стремление к разнообразной деятельности, а задача педагогов заключается в организации и ориентации этой деятельности на нравственно оправданные поступки. «Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что, если, почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу и перед ним открываются две другие, обе одинаково губительные: дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки или дорога добровольного, незаметного самоуничтожения» [12, с. 340].

Самостоятельная творческая деятельность, активность самого ребенка являются, по мнению педагога, основой успешного воспитания и обучения. Эта идея К.Д. Ушинского очень созвучна потребностям современного мира. Ведь одной из его особенностей выступает появление у человека больших возможностей для конструирования собственной реальности, проявления самостоятельности и активности в различных сферах жизнедеятельности, в условиях игрового, социального, информационного и других значимых пространств личности. Следуя за К.Д. Ушинским, можно заключить, что задача учителя в современной школе – максимально реализовывать запрос личности на самостоятельность и активность, поощрять и поддерживать ее инициативу, позволять учащемуся участвовать в создании траектории собственного образования.

Разрабатывая теоретико-методические основы педагогической работы, К.Д. Ушинский подчеркивал, что основой эффективной образовательной деятельности является оптимальное сочетание накопления знаний и их логической систематизации. Реализация этой идеи обнаруживается сегодня в применении системного подхода в образовании, во внедрении междисциплинарного и интерактивного подходов, обеспечивающих связь теоретических знаний и практики. На идею К.Д. Ушинского сегодня «работает» интеграция реального и образовательных онлайн-пространств, самообразования и классического образовательного процессов, проектная работа в образовании и др.

Размышляя о ключевых ориентирах образования, К.Д. Ушинский подчеркивал, что образование должно быть ориентировано не столько на передачу знаний, развитие умственных способностей ученика, сколько на развитие в нем желания и способности самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания.

Развитие этих качеств, утверждал ученый, создает у ученика «умственную силу», которая позволяет учиться всегда и везде, самому извлекать полезные знания, перерабатывать и преобразовывать в собственную систему знаний. Задача педагогической системы заключается в том, чтобы «открывать средства к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни» [11, с. 28].

Именно такое умение, по мнению К.Д. Ушинского, составляет одну из главных задач школьного учения, позволяет человеку учиться самому в течение всей жизни.

Нельзя не заметить, что данный тезис К.Д. Ушинского сохраняет свою актуальность. Изменчивость современного мира предъявляет человеку новые требования: высокий запрос на гибкость знаний, готовность к освоению новых социально-значимых компетенций. Современный человек стоит перед выбором: соответствовать новым запросам общества или оказаться на обочине цивилизации. Жизнь человека в современ-

ном мире – это постоянное освоение нового. Недостаточно владеть знаниями, важно уметь эти знания добывать, ориентироваться в информационном потоке, уметь выбирать ценное и отсеивать информационный мусор.

Таким образом, в первой четверти XXI века в условиях транзитивного мира идеи К.Д. Ушинского продолжают создавать основу психолого-педагогического пространства. Задача современных психологов и педагогов заключается в том, чтобы понять, как содержательно реализовать эти идеи. Причем данную работу следует вести активно и непрерывно. У нас нет долгих десятилетий на неспешные психолого-педагогические исследования. Сейчас наука, как никогда, должна торопиться соответствовать реальности, т.к. нам следует ожидать нового витка трансформаций общества и человека, к которым необходимо быть готовым. Эту работу следует вести не в вертикальной, а горизонтальной плоскости, т.е. не столько из кабинетов теоретиков образования, сколько руководствуясь потребностями практики современного образовательного процесса. Концепции авторских школ, опыт как активных инициативных педагогов, так и молодых учителей, поиски самих учащихся могут найти свое применение в условиях транзитивного мира. Задача ученых и практиков заключается в том, чтобы создать в образовательном пространстве условия для творчества, реализации смелых замыслов учащихся, благоприятного личностного развития.

Обобщая проведенный анализ, можем с уверенностью утверждать, что психолого-педагогические идеи К.Д. Ушинского действительно являются основой для функционирования образовательной системы в условиях транзитивного мира XXI века. В трудах К.Д. Ушинского и сегодня мы находим теоретические основы, практические технологии, представляющие интерес для педагогов и ученых, творящих в период современного социокультурного транзита.

Список литературы

1. Агранович В.Б. Инновации в образовании в транзитивный период развития общества // Известия Томского политехнического университета. 2005. Т. 308. №6. С. 211–214.
2. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. №40. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.02.2023).
3. Бауман З. Текучая современность. СПб., 2008.
4. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961.
5. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. М., 2000.
6. Гидденс Э. Последствия современности. М., 2011.
7. Гусельцева М.С. Идентичность в транзитивном обществе: трансформация ценностей. [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. №54. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.02.2023).
8. Дубовская Е.М. Транзитивность общества как фактор социализации личности. [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т.7. №36. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 12.02.2023).
9. Латышина Д.И. История педагогики. М., 2002.
10. Марцинковская Т.Д. Эстетическая парадигма в транзитивном мире. [Электронный ресурс] // Артикульт. 2017. №27(3). С. 134–143.
11. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 5. М., 1990.
12. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. Т. 2. М., 1948.

1. Agranovich V.B. Innovacii v obrazovanii v tranzitivnyj period razvitiya obshchestva // Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. 2005. T. 308. №6. S. 211–214.
2. Asmolov A.G. Psihologiya sovremenosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya. [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. 2015. T. 8. №40. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 10.02.2023).
3. Bauman Z. Tekuchaya sovremennost'. SPb., 2008.
4. Blonskij P.P. Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya. M., 1961.
5. Bek U. Obshchestvo riska: Na puti k drugomu modernu. M., 2000.
6. Giddens E. Posledstviya sovremenosti. M., 2011.
7. Gusel'ceva M.S. Identichnost' v tranzitivnom obshchestve: transformaciya cennostej. [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. 2017. T. 10. №54. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 12.02.2023).
8. Dubovskaya E.M. Tranzitivnost' obshchestva kak faktor socializacii lichnosti. [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. 2014. T. 7. №36. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya 12.02.2023).
9. Latyshina D.I. Istoriya pedagogiki. M., 2002.
10. Marcinkovskaya T.D. Esteticheskaya paradigma v tranzitivnom mire. [Elektronnyj resurs] // Artikel't. 2017. №27(3). S. 134–143.
11. Ushinskij K.D. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 5. M, 1990.
12. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij v 11 t. T. 2. M., 1948.



The psychological and pedagogical ideas of K.D. Ushinskiy in the context of transitivity of modern world

The analysis of one of the key problems of the Humanities and the Social Sciences in the XXI st century – the transitivity of the modern world (the new state of reality that is characterized by the absence of stability and continuity) is given. The potential of key psychological and pedagogical ideas of K.D. Ushinskiy for their implementation in the context of transitive sociocultural reality is revealed.

Key words: *transitivity, variability, uncertainty, K.D. Ushinskiy, pedagogical ideas.*

(Статья поступила в редакцию)

И.Л. ГОЛЬДМАН

Санкт-Петербург

**МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКО-
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КОММУНИКАТОРА
В ПРОЦЕССЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

Проанализированы теоретико-методологические аспекты формирования содержания творческой подготовки коммуникаторов. Определены характеристики профессионально-творческой деятельности обучающихся и особенности взаимодействия в процессе освоения искусствоведческо-культурологического содержания коммуникативных дисциплин. Представлен анализ результатов исследования уровня сформированности творческих компетенций будущих коммуникаторов.



Ключевые слова: методология, рекламное и PR-образование, творческая подготовка, искусствоведческо-культурологический подход, профессиональный коммуникатор, медиаобразовательный процесс, креативная индустрия.

В эпоху медиатизации культуры, очевидного сближения рекламы, связей с общественностью (PR), с разными видами искусства коммуникатору необходимо ориентироваться в современном художественном процессе. В связи с этим запрос на профессионально-творческие компетенции на рынке креативных индустрий все более очевиден.

Цель нашего исследования – проследить теоретико-методологические основы формирования содержания искусствоведческо-культурологической компетентности коммуникатора в системе педагогики рекламного и PR-образования.

Проблема заключается в необходимости обоснования теоретико-методологических аспектов применения искусствоведческо-культурологического подхода в подготовке коммуникаторов ввиду востребованности данных профессионалов в креативных индустриях.

Утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации «Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года» [5] подчеркивает актуальность темы.

В свою очередь принятие Федерального закона №474016-8 «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации», внесенного в Госдуму на рассмотрение 31 октября 2023 года, ожидает не только профессиональное, но и научно-педагогическое сообщество, участвующее в подготовке коммуникаторов на ступенях бакалавриата и магистратуры, что позволит скорректировать методологию медиаобразовательного процесса.

Крупные российские ученые (филологи, социологи, культурологи, психологи, философы и представители других социально-гуманитарных наук) за последние четыре года серьезно обратили внимание на методологические аспекты подготовки коммуникатора.

Так, вопросам методологии преподавания коммуникативных дисциплин будущим магистрам рекламы и связей с общественностью посвящена монография А.Д. Кривоносова и К.В. Киуру [2]. Коллектив под руководством А.Д. Кривоносова подготовил и выпустил монографию «Профессиональные компетенции специалиста по коммуникациям» [4].

В коллективной монографии «Инженеры смыслов в новой реальности: тренды и практики коммуникационной индустрии» особое внимание уделено формированию мировоззрения и содержанию компетенций профессионального коммуникатора в эпоху цифровизации [1].

Однако образовательный потенциал искусствоведческо-культурологического подхода, к сожалению, ни в одном из перечисленных исследований не рассматривался как структурно-образующий в творческой подготовке профессионала в сфере рекламы и PR, в методологии формирования содержания творческой компетентности коммуникатора.

Вместе с тем, по мнению О.А. Плотниковой, «личностно-творческий компонент» предусматривает «сформированность индивидуального профессионального стиля деятельности в сфере рекламы и связей с общественностью, способность к творчеству специалиста <...>, к внедрению инноваций в профессиональной сфере» [3, с. 47].

Реализация искусствоведческо-культурологического подхода с опорой на классификацию моделей медиаобразования А.В. Федорова [6, с.69] позволяет не только проследить особенности использования ресурсов креативных индустрий при подготовке коммуникатора, но и обосновать включение искусствоведческо-культурологического компонента в образовательные программы.

На основе искусствоведческо-культурологического подхода выделим базовые характеристики профессиональной деятельности коммуникатора, обосновывающие выбор методологического подхода:

- функционирование рекламы и PR в системе культуры предполагает осведомленность коммуникатора в вопросах культуры;
- представители рекламного и PR-бизнеса активно сотрудничают с культурным сектором и создают рекламные и PR-продукты с опорой на художественное наследие, реализуют креативные коллаборации;
- реклама и PR наравне с разными видами искусства относятся к креативным (творческим) индустриям;
- культурные институции как пространство для реализации гибридных, конвергентных арт- и медиапроектов уделяют особое внимание медиаактивности, находятся в поиске новых форматов коммуникации с целевыми группами;
- традиционные и современные учреждения культуры в партнерстве с субъектами рекламного и PR-рынка являются социальными институтами рекламного и PR-образования;
- профессиональная коммуникация в рекламе и PR предусматривает применение креативных компетенций при решении практических задач.

Важно отметить, что применение искусствоведческо-культурологического подхода к творческой подготовке профессионала в сфере рекламы и PR осуществляется с учетом следующих аспектов: обеспечение интегрированного творческого процесса обучения, вовлечение в профессионально-творческую среду, сопровождение творческих проектов обучающихся, приобщение к художественной коммуникации в медиасреде и медиакоммуникации в арт-среде.

Поскольку искусствоведческо-культурологический подход рассматривается нами как методологическая основа формирования творческого содержания профессионально-медиаобразовательного процесса, необходимо определить так называемые «модели творческого взаимодействия» в системе «обучающиеся – искусствовед-медиапедагог – культурная институция – арт-проект»:

1. обучающиеся приходят в проект благодаря искусствоведу-медиапедагогу;
2. обучающиеся помогают моделировать, координировать арт-проект, сопровождают его на равных с искусствоведом-медиапедагогом;

3. обучающиеся делают самостоятельные проекты в культурной институции для продвижения последней.

Перечисленные выше «модели» указывают на разные роли обучающихся: участник, выполняющий задачу; соратник-партнер; координатор / модератор, курирующий проект. Данные роли, как и творческая деятельность профессионального коммуникатора в пространстве креативных индустрий, также детерминирует цели педагогики рекламного и PR-образования, искусствоведческо-культурологической подготовки коммуникатора в русле междисциплинарной интеграции.

Вместе с тем активное функционирование коммуникаторов в культурной среде продиктовано потребностями не только культурных институций, но и самих субъектов рекламного и PR-рынков, которые предпочитают отслеживать тренды в рекламных и PR-креативах пространствах, форматы арт-коллабораций, технологии рекламного и PR-продвижения традиционных и современных арт-институций.

Такая установка не может не соотноситься с вопросами методологии творческой подготовки коммуникатора, включением искусствоведческо-культурологического компонента в программы как обязательных дисциплин, так и дисциплин по выбору вариативной части, формируемой образовательной организацией.

В 2023 / 2024 учебном году нами были актуализированы и разработаны восемь программ учебных дисциплин, а также сформированы восемь фондов оценочных средств по указанным выше направлениям подготовки обучающихся. Во все учебно-методические материалы включен искусствоведческо-культурологический компонент.

В течение учебного года под руководством автора данной статьи студенты и магистранты разных курсов обучения подготовили 12 научных докладов и 12 научных статей (в том числе в соавторстве) к публикации в сборниках материалов всероссийских и международных конференций. Были выбраны актуальные темы: арт-PR, цифровая коммуникация в маркетинге впечатлений, рекламные триггеры, культурный имидж города, нестандартные PR-коммуникации, типология креативных PR-текстов, специальные события в культурном брендинге территории и др.

В мае 2024 года среди обучающихся было проведено фоновое исследование для анализа процесса интеграции искусствоведческо-культурологического компонента в содержание коммуникативных дисциплин.

В частности, студенты 1 курса ответили на вопросы профессионально-ориентированной анкеты «Реклама в современной художественной реальности» (данный опрос проводится с 2021 года ежегодно), а также смогли оценить в рамках фонового исследования возможности формирования творческих компетенций по дисциплине «Основы теории коммуникации», ориентируясь на результаты выполненных в течение года творческих заданий.

В опросах приняли участие 18 студентов из 23 обучающихся 1 курса. В частности, на вопрос *«Является ли профессиональный коммуникатор творческой личностью?»* все 18 респондентов ответили *«Да»*, равно как и на вопрос *«Нужно ли будущему коммуникатору осваивать творческие компетенции для решения профессиональных задач в арт-индустрии?»*

61,1% респондентов ответили, что курс «Основы теории коммуникации» *«активно способствует формированию и развитию творческих компетенций»*, 33,3% – *«преимущественно способствует»*, 5,6% – *«незначительно способствуют»*. 38,9% оценили свой уровень творческой компетентности на 4 балла, 33,3% – на 5 баллов, 27,8% – на 3 балла. В 2021 году при ответе на тот же вопрос 8,8% респондентов из 34 опрошенных студентов 1 курса оценили уровень искусствоведческо-культурологической компетентности на 5 баллов, 20,6% – на 4 балла и 41,2% – на 3 балла. Примечательно, что при большем количестве участвовавших в опросе в 2021 году, разница в баллах по сравнению с данными 2024 года очевидна. Благодаря занятиям по дисципли-

не «Основы теории коммуникаций» практически в четыре раза увеличилось количество обучающихся, оценивающих свою искусствоведческо-культурологическую компетентность на 5 баллов.

По мнению 77% респондентов, *«интересные и полезные задания, позволяют проявить творческую активность»*. Для 16,7% респондентов *«часть заданий полезна»*. 5,6% считают, что *«данные задания не очень интересны»*.

88,9% студентов оценили творческие задания на 5 баллов, а 11,1% – на 4 балла. Среди самых интересных заданий 88,9% выбрали «Музыкальную коммуникацию в рекламе», 77,8% – «Игровое кино как средство коммуникации», 66,7% – «Юмор как средство коммуникации», 61,1% – «Коммуникативное поведение медийной личности» и «Коллаборации как инструмент коммуникации брендов».

По результатам промежуточной аттестации по дисциплине «Основы теории коммуникации» в 2023 / 2024 году из 23 обучающихся 1 курса 14 студентов получили оценку «отлично».

Аналогичное фоновое исследование для анализа возможностей формирования творческих компетенций обучающихся на занятиях по дисциплине «Копирайтинг в рекламе и связях с общественностью» было проведено среди 20 студентов 3 курса из 28 обучающихся в группе.

Примечателен факт, заключающийся в том, что 70% респондентов указали, что дисциплина *«преимущественно способствует формированию и развитию творческих компетенций»*. 15% респондентов отметили, что *«активно способствует»*. Данные результаты вполне коррелируют с ответами при оценке уровня творческой компетентности: только 50% обучающихся оценили в 5 баллов, 10 респондентов – 4 балла.

В частности, 60% респондентов ответили, что *«интересные и полезные задания, позволяют получить необходимые для профессиональной деятельности творческие компетенции»*, а 35% посчитали, что *«часть заданий представляет интерес»*.

Среди творческих заданий 57,9% особо выделили: «Креативный текст социальной рекламы», «Слоганы российских телеканалов», «Формулы продающего текста», «Копирайтинг в культурной индустрии».

Таким образом, искусствоведческо-культурологический подход выступает важной методологической основой творческой подготовки коммуникатора и закладывает фундамент в формирование творческой компетентности обучающегося как субъекта культуры, готового к активной профессиональной деятельности в конвергентной арт- и медиасреде. Исследовательская работа обучающихся и выполнение творческих заданий демонстрируют реализацию искусствоведческо-культурологического подхода на разных этапах подготовки. Благодаря искусствоведческо-культурологической компетентности будущие профессиональные коммуникаторы могут адаптироваться к профессиональной деятельности в разных сферах креативных индустрий.

Список литературы

1. Инженеры смыслов в новой реальности: тренды и практики коммуникационной индустрии: коллективная монография / под ред. М.С. Арканниковой. СПб., 2022.
2. Киуру К.В., Кривоносов А.Д. Методика и методология преподавания дисциплин магистерской программы «Реклама и связи с общественностью»: учебное пособие. СПб., 2018.
3. Плотникова О.А. Проектирование модели формирования профессиональной культуры бакалавра по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью» // Известия Алтайского государственного университета. 2013. №2-1(78). С. 46–49.
4. Профессиональные компетенции специалиста по коммуникациям XXI века: коллективная монография / под ред. проф. А.Д. Кривоносова. СПб., 2021.

5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2021 г. № 2613-р об утверждении «Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/136723/> (дата обращения: 15.06.2024).

6. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. М., 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://ifap.ru/library/book560.pdf> (дата обращения: 15.06.2024).

* * *

1. Inzhenery smyslov v novoj real'nosti: trendy i praktiki kommunikacionnoj industrii: kollektivnaya monografiya / pod red. M.S. Arkannikovej. SPb., 2022.

2. Kiuru K.V., Krivonosov A.D. Metodika i metodologiya prepodavaniya disciplin masterskoj programmy «Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu»: uchebnoe posobie. SPb., 2018.

3. Plotnikova O.A. Proektirovanie modeli formirovaniya professional'noj kul'tury bakalavra po napravleniyu podgotovki «Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu // Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. №2-1(78). S. 46–49.

4. Professional'nye kompetencii specialista po kommunikacijam XXI veka: kollektivnaya monografiya / pod red. prof. A.D. Krivonosova. SPb., 2021.

5. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 20 sentyabrya 2021 g. № 2613-r ob utverzhdenii «Konceptii razvitiya tvorcheskih (kreativnyh) industrij i mekhanizmov osushchestvleniya ih gosudarstvennoj podderzhki v krupnyh i krupnejshih gorodskih aglomeracijah do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/136723/> (data obrashcheniya: 15.06.2024).

6. Fedorov A.V. Mediaobrazovanie: istoriya i teoriya. M., 2015. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ifap.ru/library/book560.pdf> (data obrashcheniya: 15.06.2024).

Methodology of developing the content of arts and culturological training of communicator in media education

The theoretical and methodological aspects of development of content of creative training of communicators are analyzed. The characteristics of professional and creative activity of students and the peculiarities of interaction in the process of mastering the arts and culturological content of communicative disciplines are defined. There is presented the analysis of the results of studying the level of development of creative competencies of future communicators.

Key words: *methodology, advertising and PR education, creative training, arts and culturological approach, professional communicator, media educational process, creative industry.*

(Статья поступила в редакцию)



ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.В. СЕРГЕЕВА,
А.Н. СЕРГЕЕВ
Волгоград*

ТЕХНОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИММЕРСИВНОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Обобщен опыт повышения иммерсивности теоретической психолого-педагогической подготовки студентов педагогического вуза. Выделены основные педагогические технологии, обеспечивающие иммерсивность обучения в широком смысле. Приведены примеры применения таких иммерсивных технологий в процессе психолого-педагогической подготовки, как иммерсивный кейс и иммерсивный симулятор педагогической деятельности, созданные с помощью фото / видео 360°, позволяющие приблизить ситуацию в вузовской аудитории к будущей профессиональной деятельности.



Ключевые слова: иммерсивность, иммерсивные технологии, вовлеченность, психолого-педагогическая подготовка, квазипрофессиональная деятельность, симулятор педагогической деятельности, иммерсивный кейс, видео-метод, деловая игра.

Благодарности: авторы выражают благодарность администрации Волгоградского государственного социально-педагогического университета в лице ректора, чл.-корр. РАО, д-ра пед. наук, проф. Короткова А.М. за поддержку проекта по разработке иммерсивного симулятора для подготовки будущих педагогов, а также администрации МОУ «Лицей №9 им. А.Н. Неверова Дзержинского района г. Волгограда» в лице директора Жигульской И.В. за предоставление возможностей организации опытно-экспериментальной работы и помощь в съемках.

Изменения последних лет в подходах к организации подготовки будущих педагогов свидетельствуют о высокой интенсивности поиска ответа на вопрос: как сделать эту подготовку более качественной, чтобы получить на выходе из педвуза того самого «учителя будущего», который владеет всеми необходимыми компетенциями, чтобы отвечать вызовам времени и обеспечивать должный уровень профессионально-педагогической деятельности, который поможет поддерживать познавательный интерес и запускать процессы саморазвития у школьников поколения «альфа», выдерживать конкуренцию с глобальным рынком визуальных развлечений, захватывающих подрастающее поколение с ранних лет? Изменениям подвергаются все компоненты образовательного процесса профессиональной подготовки будущего учителя.

В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 24.06.2022 №1688-р) обозначен разрыв между подготовкой молодого педагога и запросами отрасли образования, общества и государства в целом. В связи с этим в *целевой компонент* процесса

подготовки будущего педагога добавляются новые задачи, которые будут отвечать новым запросам, а именно такая задача, как «подготовка кадров в решении проблем цифровой трансформации экономики и общественной жизни» [3].

Содержательный компонент педагогической подготовки также претерпел изменения в связи с принятием в 2021 году Методических рекомендаций по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») [6], которые закрепили модульный принцип проектирования основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) для формирования теоретической и практической основы компетенций выпускников. Для нашего исследования важное значение имеет окончательное выделение в ОПОП по направлению «Педагогическое образование» двух модулей, отвечающих за формирование значительной части общепрофессиональных компетенций (ОПК): психолого-педагогический модуль и модуль воспитательной деятельности. На изменения содержательного компонента также влияет необходимость включения уже на этапе теоретического обучения «видов учебной деятельности, предусматривающих участие обучающихся в выполнении отдельных элементов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью» [7].

Все это, несомненно, отражается на *операционно-деятельностном компоненте* общепрофессиональной психолого-педагогической подготовки, трансформация которой должна осуществляться по нескольким направлениям:

1. Повышение потенциала этапа теоретического обучения для практической подготовки, который требует, прежде всего, более интенсивного применения активных методов обучения и педагогических технологий, повышающих субъектность студентов, их вовлечение в процесс своей профессиональной подготовки.

2. Развитие инфраструктуры педагогических вузов (хотя еще наблюдается технологическое и инфраструктурное отставание от среднего общего образования) открывает доступ преподавателям и студентам к современным цифровым технологиям и цифровым сервисам, опыт освоения которых является основой готовности будущих педагогов к освоению цифровой инфраструктуры национального проекта «Образование» в школах и учреждениях дополнительного образования детей, а также дальнейшего проектирования и внедрения в практику цифровых образовательных ресурсов и других компонентов цифровой грамотности. В связи с этим трансформации подвергается и методика преподавания курсов теоретической психолого-педагогической подготовки с целью использования современной цифровой инфраструктуры и предоставления студентам возможностей освоения опыта смешанного обучения.

3. Бурное развитие цифровых технологий (технологические возможности) существенно опережает практику использования их в образовательном процессе. Это, как обозначено в исследовании А.А. Муравьевой и О.Н. Олейниковой, обнажает противоречие между развитием цифровых (прежде всего визуальных) технологий и недостаточным методическим обоснованием их использования [4]. От себя добавим, что в настоящее время ощущается необходимость в обоснованных рекомендациях не только по разработке новых технологических средств обучения, но и по применению (адаптации) имеющихся технологий и сервисов, а также уже созданного цифрового контента. В педагогическом образовании сегодня есть только немногочисленные разработки цифрового контента, соответствующего уровню «средовых решений современной цифровой школы (интерактивные учебники и тренажеры)» [3].

Одним из решений трансформации операционно-деятельностного компонента является повышение иммерсивности обучения и внедрение в образовательный процесс иммерсивных технологий.

Основное назначение иммерсивных технологий на этапе теоретического обучения – повышение уровня вовлеченности студентов в процесс обучения и создание сво-

его рода квазипрофессиональной среды при нахождении в университетской аудитории; приближение студентов педагогического вуза к месту и условиям будущей педагогической деятельности, что позволит реализовать на новом качественном уровне один из важнейших дидактических принципов – связь теории с практикой.

В рамках статьи мы будем анализировать иммерсивность профессионального обучения в широком и узком смысле. Рассматривая иммерсивность в широком смысле как обеспечение погружения (от англ. Immersive), вовлечения в какую-либо деятельность или участия в каком-то действии (например, иммерсивный театр), можно отметить, что в настоящее время имеется достаточно практик применения педагогических технологий для вовлечения студентов в процесс обучения и приближения его к условиям профессиональной деятельности. К таким технологиям, прежде всего, относятся деловые игры, видео-метод, метод проектов, кейс-стади (решение производственных ситуаций).

Иммерсивность обучения для создания квазипрофессиональной среды в университетской аудитории в проводимом нами исследовании оценивается по возможности технологии обеспечить повышение мотивации обучения, интегративность теоретической и практической подготовки, интерактивность взаимодействия, реалистичность относительно воспроизведения условий профессиональной деятельности, рефлексивность своих профессиональных действий.

На основе анализа собственной многолетней практики применения *деловых и ролевых игр* на занятиях по педагогическим дисциплинам для усиления вовлекающего эффекта (деловая игра «Педсовет», ролевая игра «Встреча с родителем», деловая игра «Жюри» в сочетании с видео-методом) можно отметить, что при проведении деловых игр редко удается добиться эффекта полного погружения. Находясь в вузовской аудитории в присутствии преподавателя, студентам довольно тяжело дается смена роли обучающегося на роль учителя. При разыгрывании ролей в игре они в качестве основного коммуниканта все равно видят преподавателя, свои ответы (например, в деловой игре «Педсовет») часто адресуют именно ему (визуальный контакт, ожидание обратной связи), а не тому игровому «коллеге», который задает вопрос. В результате этого полностью реализовать обучающие возможности квазипрофессиональной среды в деловых играх на семинарских занятиях удается достаточно редко. В большей степени деловые игры реализуют мотивирующую, интегративную, интерактивную функции иммерсивности. Добиться достаточной реалистичности зачастую очень затруднительно.

Для погружения в профессиональную среду, а также для отработки аналитических и оценочных умений будущего педагога хорошо зарекомендовал себя *видео-метод* [8]. В практике работы преподавателей кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета довольно часто применяется обращение к видеозаписям фрагментов уроков, проведенных участниками Всероссийского конкурса «Учитель года России»*. На разных этапах обучения студентам предлагается проанализировать фрагменты на предмет выявления применения конкурсантами приемов педагогической техники, установления контакта с обучающимися, использования методов и технологий обучения (оценка успешности / неуспешности), соотнесения целей и выбранных педагогических средств, определения воспитательного потенциала урока, выявления приемов поддержания дисциплины и др. Интерес представляет опыт сквозного задания по курсу «Педагогика», когда на протяжении двух семестров студенты смотрят фрагменты одного и того же урока и анализируют его по разным аспектам, открывая новые грани педагогической деятельности и глубину проработки одного урока. Иммерсивность достигается за счет «проекции» просмотренного фрагмента на соб-

* Всероссийский конкурс «Учитель года России». [Электронный ресурс]. URL: <https://teacherofrussia.ru/> (дата обращения: 29.06.2024).

ственный опыт, рефлексивных выводов «могу ли я так же?», «когда я могу применить этот прием», «что можно изменить для своей практики?»).

Опыт применения видео-метода показывает, что эффективным методическим обеспечением достижения квазипрофессионального эффекта является экспертная карта, с которой работает студент при просмотре видеоролика. Без таких карт в начале работы большинство студентов не меняют привычной роли и оценивают фрагмент с позиции ученика (понравилось / не понравилось, интересно / неинтересно), не преломляя увиденное к своей будущей профессиональной деятельности. В нашем исследовании на 2 курсе на дисциплине «Педагогика» в 2-х контрольных группах, не получивших экспертные карты, только 8 человек из 48 (16,6%) дали профессионально-ориентированную оценку происходящему на экране, остальные оценивали урок с привычной ученической позиции. Технологическим же обеспечением иммерсивности видео-метода является использование видео в высоком разрешении (FullHD) и возможностей Технопарка универсальных педагогических компетенций, в частности, мобильной интерактивной панели или большого экрана высокой четкости, которые обеспечивают качество картинки и звука в аудитории, позволяющее отметить детали. Обращение к видеозаписям конкурса «Учитель года»* обусловлено именно профессиональным качеством записи.

С расширением практики демонстрационного экзамена в педагогических вузах в скором времени будет накоплен достаточный видеоматериал фрагментов уроков, проведенных выпускниками, однако использовать рекомендуется только те уроки, которые были записаны в аудиториях, специально оборудованных для демоэкзамена, обеспечивающих высокое качество видео- и аудиодорожек. Видео-метод реализует мотивирующую, интегративную, рефлексивную функции иммерсивности обучения, имеет признаки реалистичности, однако возможности интерактивности у него нет.

Достаточно большой опыт в практике подготовки будущих педагогов имеется относительно применения метода проектов. На этапе психолого-педагогической подготовки метод проектов занимает особое место при освоении практико-ориентированных дисциплин, таких как «Технология и организация воспитательных практик» и «Основы вожатской деятельности» модуля воспитательной деятельности. Для создания эффекта иммерсивности наибольшую продуктивность показывают проекты по созданию профессионально-педагогических продуктов – разработок сценариев (конспектов) образовательных или воспитательных событий. В нашей практике мы используем метод проектов в сочетании с имитационной деятельностью, когда фрагмент разработанного группового проекта воспитательного события проигрывается студентами на занятии в аудитории, где остальные обучающиеся примеряют роли детей, участвующих в демонстрируемом событии. Особую ценность такого подхода представляет то, что в ходе выполнения учебного задания у студентов остается продукт, который они смогут реализовать в ходе практической подготовки в образовательной организации или в своей дальнейшей педагогической деятельности.

Основным методическим обеспечением иммерсивности проектной технологии в психолого-педагогической подготовке является постановка задания для проектирования – описание класса, отдельных обучающихся, воспитательных задач, стоящих перед классным руководителем, и теоретических основ того типа события, которое предстоит спроектировать обучающимся. В результате этого можно сказать, что это – интеграция кейс-технологии, проекта, деловой и ролевой игры. Сочетая данные технологии, мы получаем положительный синергетический эффект вовлечения студентов в учебную деятельность на всех этапах применения: от проектирования решения конкретной ситуации до демонстрации готового решения. Причем последнее обеспечивает высокую мо-

* Видеозаписи конкурса «Учитель года». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/@TEACHERofRUSSIA> (дата обращения: 29.06.2024).

тивацию в создании качественного продукта, так как сами студенты отмечают, что «никто не хочет демонстрировать плохую работу на публике». Такой интегральный подход к образовательным технологиям показывает высокую эффективность также и в цифровой образовательной среде [1]. Технологическое обеспечение заключается в воссоздании в аудитории условий, которые имеются в школьном классе (презентационное оборудование, мобильная интерактивная панель и т.д.). Метод проектов реализует мотивирующую, интегративную, рефлексивную функции, а также в сочетании с демонстрацией еще и интерактивную функцию, однако, как и в случае деловых игр, имеет слабые возможности для обеспечения реалистичности.

Применение *кейс-технологии* способно создать эффект погружения, если будут выполняться условия для имитационно-моделирующих технологий – включение в содержание кейса фрагментов профессиональной деятельности, педагогических ситуаций как знакомых студентам из личного опыта, так и нестандартных [2].

В исследовании О.А. Павловой сформулированы принципы проектирования практико-ориентированных заданий, такие как определенность целеполагания (ориентация на компоненты определенной компетенции или их совокупности), реализации деятельностного подхода (моделирование профессиональной ситуации с указанием на необходимые для ее разрешения конкретные действия), многовариантности решения (наличие неопределенности в структуре и постановке условий задания, допускающего многовариантность его возможных решений), мотивирующего результата (отбор заданий, результат выполнения которых мотивирует обучающихся к дальнейшему саморазвитию), открытости инструментов оценивания результатов выполнения заданий, включая критерии их оценивания [5]. Педагогические кейсы, представленные сегодня в публикациях, в большинстве своем, имеют характер кейсов-айсбергов и не всегда отвечают всем вышеперечисленным принципам. Опыт применения таких кейсов на практике показывает, что излишнее упрощение ситуации, недостаток документов, раскрывающих такие детали ситуации, как характеристики обучающихся и класса в целом, описание характера сложившихся ранее взаимоотношений между педагогом и обучающимися, фрагменты учебных документов (план работы, выписка из журнала и др.), работы обучающихся и т.п. не позволяют в полной мере добиться реалистичности ситуации. Это, в свою очередь, приводит к упрощенным решениям, которые редко встречаются в реальной педагогической деятельности. Применение текстовых кейсов в большинстве случаев реализует мотивационную, интегративную, интерактивную и рефлексивную функции.

Иммерсивность обучения мы рассматриваем и в узком смысле как применение в образовательном процессе иммерсивных технологий, которые представляют собой программно-техническое решение создания визуальной среды, имитирующей или воспроизводящей реальный мир и готовой к интерактивному взаимодействию с обучающимися.

Соединение иммерсивных технологий и кейс-метода позволило создать нам в рамках проекта «Оценка компетенций будущего педагога с применением иммерсивных технологий на базе Технопарка ВГСПУ» серию *иммерсивных кейсов* с использованием фото, видео 360°. Погружающий эффект достигается в них за счет реалистичного сюжета, снятого на камеру Insta 360 One X2 в школьном классе с позиции учителя [8]. Визуализация педагогической ситуации помогает студентам быстрее сориентироваться, увидеть больше деталей, недоступных при текстовом описании, гарантированно сменить роль обучающегося на роль учителя, рассматривая ситуацию «глазами учителя», эмоционально вовлечься в процесс решения, глядя на реальные лица школьников, сопереживать участникам кейса.

Технологическим обеспечением создания и использования иммерсивных кейсов стала отечественная платформа UDOBA, которая позволяет пользователю взаимодей-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ствовать с контентом 360°. Кейсы находятся в свободном доступе*, для их использования не требуется регистрация (она необходима только для фиксации результатов). Наибольший эффект погружения достигается при просмотре кейсов на экране с диагональю не менее 14 дюймов.

Методически создание кейса обеспечено алгоритмом проектирования: декомпозиция компетенции до наблюдаемых действий, моделирование сюжетов кейса в соответствии с ними, съемка и монтаж [9].

Иммерсивные кейсы, используемые в нашем опыте, содержат тестовую часть, где в возможные варианты ситуации заложены решения, основанные на принципе «педагогической провокации», т.е. через предъявление намеренно негативного решения, которое вызывает эмоциональный отклик у студента и побуждает его к поиску профессионального решения. Это несколько снижает дискриминативность тестовых заданий, но повышает мотивацию поиска педагогически целесообразных решений. После решения ситуации у студентов имеется возможность продолжения взаимодействия с виртуальной средой, они могут исследовать детали, которые влияли на принятие решения в данной ситуации. Такие детали отмечены в кейсе специальными значками, нажимая на которые, можно получить дополнительную информацию. Изначально иммерсивные кейсы проектировались только для оценки сформированности некоторых универсальных и общепрофессиональных компетенций старшекурсников, но в процессе экспериментальной проверки был выявлен потенциал их использования в процессе теоретической психолого-педагогической подготовки.

Оценка студентами реалистичности кейсов составила от 4,21 до 4,84 по 5-балльной шкале (в исследовании приняли участие 131 чел.) [10]. Рефлексивная функция данных кейсов также была оценена студентами высоко (средний балл по утверждению анкеты обратной связи «Результаты оценивания помогли мне увидеть свои потенциальные «точки роста»» составил 4,53 из 5).

При сравнении иммерсивных кейсов с текстовыми студенты отмечают эффективность первых в реализации мотивационной и интегративной функции, а также в создании реалистичной ситуации (рис. 1).

* Доступ к кейсам. [Электронный ресурс]. URL: <https://udoba.org/node/105041> (дата обращения: 29.06.2024).

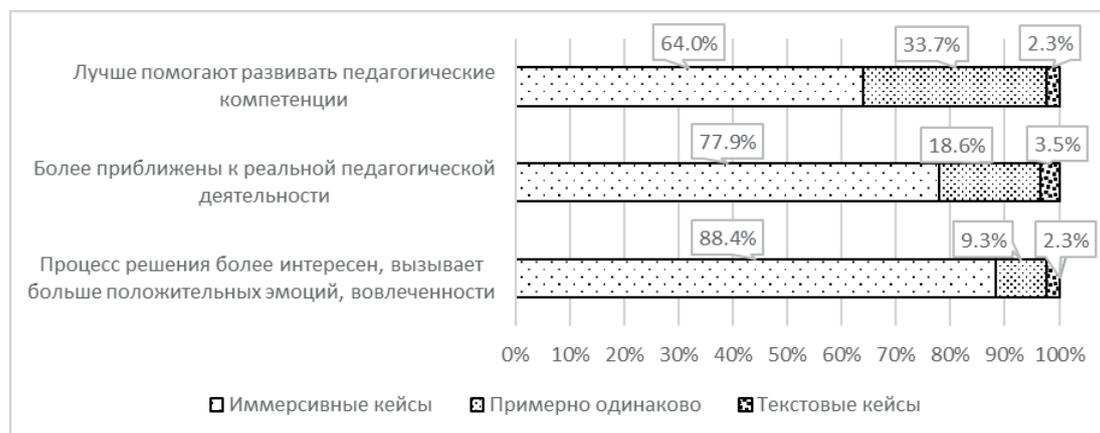


Рис. 1. Распределение ответов (в %) по сравнению возможностей кейсов разного типа

Полученные экспериментальные данные позволяют рекомендовать использование данных кейсов как в аудитории при фронтальном предъявлении на мобильной интерактивной панели, так и в процессе самостоятельной отработки психолого-педагогических умений и развития педагогической наблюдательности.

Более ранние выводы исследования в рамках нашего проекта убедительно показывают, что «иммерсивные технологии обладают уникальными характеристиками (интерактивность, широкая наглядность, наблюдаемость, управляемость, реалистичность, виртуальность, интегративность, динамичность), благодаря которым являются чрезвычайно продуктивным инструментом трансформации учебной деятельности студента в деятельность профессиональную» [11, с. 35]. Эффект присутствия в иммерсивном кейсе, реальность ситуации, обнаружение и решение проблемы, выбор очередности решения нескольких проблем обеспечивают высокую вовлеченность в образовательный процесс.

Суммируя описанные выше подходы к созданию иммерсивности психолого-педагогической подготовки, выводы эксперимента по внедрению иммерсивных кейсов в образовательный процесс, требования времени к созданию особого цифрового контента, обозначенные в начале статьи, в качестве продолжения проекта по исследованию применения иммерсивных технологий в подготовке педагога, предложили разработку *иммерсивного симулятора*.

Иммерсивный симулятор реализует все выделенные характеристики иммерсивности и обладает следующими возможностями:

- *погружение студентов в сюжет реальной педагогической ситуации*: благодаря фото- и видеоматериалу 360°, снятому в классах школы с участием школьников-волонтеров (в основном обучающихся психолого-педагогического класса Лицея №9 им. А.Н. Неверова г. Волгограда);
- *интерактивное взаимодействие с визуальной средой*: у студента будет возможность выбрать решение ситуации и, перейдя по выбранному решению, увидеть, как развернутся события дальше. Все ситуации, представленные в симуляторе, имеют 3 вложения (рис. 2);
- *имитационная деятельность*: в симуляторе предусмотрено текстовое или голосовое взаимодействие с виртуальными персонажами (общение с родителями в мессенджере, разговор с учеником, коллегой) благодаря встроенному фрейму нейросети



Рис. 2. Сценарий исходов развития ситуации в симуляторе

Character AI*. Эта нейросеть позволяет создать бота-персонажа и обучить его ответам с заданными характеристиками, например, от имени беспокойной мамы, переживающей за своего ребенка; школьника с ярко выраженным подростковым бунтом;

- *контроль знаний*: предусмотрен переход на тестовую оболочку. Студенты могут пройти самопроверку теоретического материала, связанного с показанной ситуацией, например, на знание деталей применения той или иной технологии, закономерностей и принципов обучения и воспитания, работающих в данной ситуации и т.п.;

- *рефлексивная деятельность по оценке выбранного решения*: после знакомства с пояснениями со ссылками на положения педагогических и психологических теорий о том, почему события начали развиваться именно так, как представлено в симуляторе. В симуляторе есть возможность вернуться на начальную сцену и посмотреть варианты развития ситуации при другом решении. Это обеспечивает безопасность деятельности, т.к. в случае ошибочных действий не будет пострадавших, однако в этом же заключаются и риски использования симулятора;

- *дополнительные материалы и проективные задания*: программная оболочка симулятора позволяет размещать дополнительные текстовые материалы, а также ссылки на сторонние интернет-ресурсы и цифровые сервисы, позволяющие конструировать собственные цифровые ресурсы, например, интерактивный контент, игры, викторины для проведения образовательного или воспитательного события.

Технологическое обеспечение симулятора. Учитывая предыдущий опыт создания иммерсивных кейсов, в частности недостаточное разрешение и качество фото 360° у камеры Insta 360 One X2 для оценки деталей (например, выражения лиц обучающихся, сидящих на задних партах), съемки материала для симулятора производим уже на камеру Insta 360 Pro2, которая позволяет получить изображения и видео в разрешении 8K 3D при съемке 30 кадр / с HDR. После апробации и доработки симулятор будет доступен на странице «Цифровой контент» Технопарка универсальных педагогических компетенций им. В.С. Ильина ВГСПУ**.

Таким образом симулятор соединяет все педагогические технологии, применяемые для вовлечения будущих педагогов в активную квазипрофессиональную деятельность, что обеспечивает ему мультипликативный эффект и реализацию всех характеристик иммерсивности процесса психолого-педагогической подготовки: реалистичность относительно воспроизведения условий профессионально-педагогической деятельности, интерактивность, интегративность теоретической и практической подготовки, повышение мотивации обучения, рефлексивность своих профессиональных действий.

Первый опыт использования иммерсивного симулятора свидетельствует о его перспективности в качестве средства профессиональной психолого-педагогической подготовки будущего учителя. Широкая экспериментальная апробация иммерсивного симулятора покажет его реальные возможности. Сопровождение исследования расширенной обратной связью также позволит выявить риски и ограничения в применении, в отсутствие супервизии со стороны преподавателя в рамках самостоятельной работы студента.

Список литературы

1. Глазов С.Ю., Пономарева Ю.С., Усольцев В.Л. Интегральная образовательная технология «Кейс-проект-конструктор» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №3(176). С. 93–99.

* Нейросеть Character AI. [Электронный ресурс]. URL: <https://character.ai/> (дата обращения: 29.06.2024).

** Страница «Цифровой контент» Технопарка универсальных педагогических компетенций им. В.С. Ильина ВГСПУ. [Электронный ресурс]. URL: <https://technopark.vspu.ru/digital--conte> (дата обращения: 29.06.2024).

2. Комиссарова С.А., Клеветова Т.В. Имитационно-моделирующие технологии в условиях реализации практико-ориентированной подготовки магистров направления «Педагогическое образование» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. №4(108). С. 50–54.
3. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. №1688-р). [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 01.07.2024).
4. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Иммерсивное обучение – технология будущего или временное увлечение? // Казанский педагогический журнал. 2023. №1(156). С. 120–129.
5. Павлова О.А. Профессионально-ориентированные задания в системе математической подготовки будущего учителя (на примере подготовки учителей информатики) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. №.4. С. 186–190.
6. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 №АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)). [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/?ysclid=lysc1a7836306361> (дата обращения: 01.07.2024).
7. Приказ Минобрнауки России №885, Минпросвещения России №390 от 05.08.2020 (ред. от 18.11.2020) «О практической подготовке». [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=380518&ysclid=lyscnvtcdt188365187> (дата обращения: 01.07.2024).
8. Сергеев А.Н. Применение онлайн-обучения и учебных видеоматериалов при подготовке будущих педагогов в цифровой образовательной среде // Информационные технологии в образовании. 2020. №3. С. 227–233.
9. Сергеева Е.В. Иммерсивные кейсы с фото / видео 360° в оценке компетенций будущих педагогов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №7(180). С. 24–30.
10. Сергеева Е.В., Меркулова О.П. Потенциал применения иммерсивных кейсов в оценивании компетенций будущих педагогов // Грани познания. 2023. №6(89). С. 78–85.
11. Чандра М.Ю. Принципы оценивания профессиональных компетенций будущего педагога на основе применения иммерсивных технологий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №10(183). С. 31–38.

* * *

1. Glazov S.Yu., Ponomareva Yu.S., Usol'cev V.L. Integral'naya obrazovatel'naya tekhnologiya «Kejs-proekt-konstruktor» // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №3(176). S. 93–99.
2. Komissarova S.A., Klevetova T.V. Imitacionno-modeliruyushchie tekhnologii v usloviyah realizacii praktiko-orientirovannoj podgotovki magistrov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. №4(108). S. 50–54.
3. Konceptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. №1688-r). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashcheniya: 01.07.2024).
4. Murav'eva A.A. Olejnikova O.N. Immersivnoe obuchenie – tekhnologiya budushchego ili vremennoe uvlechenie? // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2023. №1(156). S. 120–129.
5. Pavlova O.A. Professional'no-orientirovannye zadaniya v sisteme matematicheskoy podgotovki budushchego uchitelya (na primere podgotovki uchitelej informatiki) // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2019. №.4. S. 186–190.
6. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.12.2021 №AZ-1100/08 «O napravlenii informacii» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendacijami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyh podhodov k ih strukture i sodержaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya»)). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/>

doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/?ysclid=lyscslax1a7836306361 (data obrashcheniya: 01.07.2024).

7. Prikaz Minobrnauki Rossii №885, Minprosveshcheniya Rossii №390 ot 05.08.2020 (red. ot 18.11.2020) «O prakticheskoy podgotovke». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=380518&ysclid=lyscnvtcdt188365187> (data obrashcheniya: 01.07.2024).

8. Sergeev A.N. Primenenie onlajn-obucheniya i uchebnyh videomaterialov pri podgotovke budushchih pedagogov v cifrovoj obrazovatel'noj srede // Informacionnye tekhnologii v obrazovanii. 2020. №3. S. 227–233.

9. Sergeeva E.V. Immersivnye kejsy s foto / video 360° v ocenke kompetencij budushchih pedagogov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №7(180). S. 24–30.

10. Sergeeva E.V., Merkulova O.P. Potencial primeneniya immersivnyh kejsov v ocenivanii kompetencij budushchih pedagogov // Grani poznaniya. 2023. №6(89). S. 78–85.

11. Chandra M.Yu. Principy ocenivaniya professional'nyh kompetencij budushchego pedagoga na osnove primeneniya immersivnyh tekhnologij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №10(183). S. 31–38.



Technological and methodological support of immersiveness of theoretical psychological and pedagogical training of future teachers in university

The experience of improving the immersiveness of theoretical psychological and pedagogical training of students in pedagogical university is generalized. There are revealed the basic pedagogical technologies, providing the immersiveness of education in a general sense. There are given the examples of the use of such immersive technologies in the process of psychological and pedagogical training, as immersive case and immersive simulator of pedagogical activity, created with the help of photo/video 360°, allowing to close the situation in the university audience to the future professional activity.

Key words: *immersiveness, immersive technologies, engagement, psychological and pedagogical training, quasi-professional activity, simulator of pedagogical activity, immersive case, video-method, business game.*

(Статья поступила в редакцию)

**НАСТОЛЬНАЯ ИГРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
РАБОТЕ В ШКОЛЕ***

Представлена логика создания и проведения авторской настольной игры «Конструктор воспитательных практик» на занятиях по педагогике, способствующей актуализации ценностных ориентаций и профессиональному развитию будущего учителя посредством конструирования им воспитательных практик общего образования. Описана эффективность включения настольной игры в образовательный процесс педагогического вуза.



Ключевые слова: настольная игра, профессиональная подготовка, будущий учитель, воспитательные практики, занятия по педагогике, педагогический вуз.

Современная социальная ситуация позволяет говорить о необходимости изменения ценностно-смысловых основ воспитания подрастающего поколения с ориентиром на поликультурность.

В этой связи на законодательном уровне было принято решение об укреплении воспитательной компоненты в системе образования (изменения в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся [7]). Это отражается в приоритетных задачах государственной политики, где ведущим является приобщение обучающихся к социокультурным и духовно-нравственным ценностям, принятым в российском обществе [6], осуществляется через реализацию рабочей программы воспитания в образовательном процессе на всех ступенях образования.

Произошедшая трансформация повлекла за собой необходимость в качественно иной подготовке педагогических кадров, способных видеть воспитательный потенциал их совместной деятельности с обучающимися, использовать ее эффективные формы в образовательном процессе, а также решать вопросы личностного развития обучающихся и их успешного вхождения в социум.

В современной ситуации общего образования учитель должен быть готов к реализации не только предметной, методической, но и воспитательной составляющей образовательного процесса с целью сохранения культурного кода нации, усиления и распространения ценностей национальной идентичности среди обучающихся всех уровней образования.

Это стало возможным в условиях внедрения «Ядра высшего педагогического образования», включающего реализацию модуля воспитательной деятельности, где профессиональная подготовка будущего учителя ориентирована на формирование у него компетенций, отвечающих за создание воспитательного пространства, в котором обеспечивается приоритет нравственных идеалов и ценностей общества.

Следовательно, мы можем говорить о восстановлении духовно-культурного потенциала высшей школы, переосмыслении воспитательных ориентиров в подготовке буду-

* Исследование выполнено по проекту «Моделирование преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 13.02.2024 г. № 073-03-2024-047/1 к соглашению от 18.01.2024 г. № 073-03-2024-047).

щего специалиста. Все это находит свое отражение и в рабочей программе воспитания образовательной организации, которая входит в состав основной профессиональной образовательной программы, что предусматривает рассмотрение воспитательной работы как части образовательного процесса и составляющей воспитательной среды вуза. «Итогом реализации рабочей программы воспитания является сформированная на основе использования ресурсов учебной, внеучебной, социально ориентированной деятельности система универсальных и общепрофессиональных компетенций будущего учителя» [4, с. 66].

Данное положение свидетельствует о необходимости включения в процесс профессиональной подготовки будущего учителя такого педагогического инструментария, который способствовал бы овладению педагогической деятельностью как целостностью: владение будущим специалистом научной, методической, обучающей и воспитательной сферами, что проявляется, прежде всего, в осознании места предметов психолого-педагогического цикла в содержании предстоящей профессиональной деятельности; в способности моделировать будущую профессиональную и воспитывающую среду; в активной гражданской позиции, социальной активности и ответственности. Следовательно, необходимо «перевести» знания в деятельность. Это возможно посредством вовлечения обучающихся в конструирование и решение педагогических задач, вопросов, проблем, заданий, моделирующих профессиональную среду, что предполагает включение студентов в смысловую деятельность. Таким потенциалом обладает игра.

Игра трактуется как «разновидность физической и интеллектуальной деятельности, лишенной прямой практической целесообразности и представляющей индивиду возможность самореализации, выходящей за рамки его актуальных социальных ролей» [5, с. 530]. По мнению Карла Гросса, игру можно рассматривать как «один из феноменов человеческой деятельности, способствующий личностному самоопределению в непринужденной форме и служащий подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности» [3, с. 379].

Научные исследования в сфере игры (Э. Берн, Л.С. Выготский, Й. Хейзинга и др.) позволили нам выделить следующие ее функции:

- социализирующую (выступает средством коммуникации, позволяет объединить всех участников игрового процесса);
- дидактическую (является источником развития компетенций);
- воспитательную (позволяет организовать смысловую деятельность игроков; воспитать качества, заложенные в целевой установке игры);
- развивающую (нацелена на раскрытие творческого потенциала);
- моделирующую (позволяет создать и погрузить в предполагаемую профессиональную среду);
- эмоциональную (способствует созданию благоприятной положительной атмосферы, установлению эмоциональной комфортности).

В работе Й. Хейзинга «Homo Ludens» представлена еще одна функция игры – культурогенезная. Автор доказывает, что все социокультурные системы (политика, наука, религия, право и др.) изначально вышли из игры как процесса самоорганизации и со временем через ритуализацию были закреплены институционально. «Культура, в ее первоначальных фазах, играет», и «без поддержания определенного игрового поведения культура вообще невозможна» [8, с. 168, 105].

Можно сказать, что игра является уникальным инструментом, позволяющим моделировать и постичь многообразную и нестатичную действительность. В связи с этим нами была выбрана настольная игра как средство формирования готовности будущего учителя к воспитательной работе в школе.

Специалистами в сфере высшего педагогического образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) – И.А. Макаровой (руководитель проекта), Н.В. Петрученя, Е.С. Новиковой, Н.Ю. Прохиной – была раз-

работана настольная игра «Конструктор воспитательных практик» как связующее звено между процессом профессиональной подготовки будущего учителя и его предстоящей профессиональной деятельностью.

Коллектив авторов при разработке настольной игры исходил из следующего положения: с помощью включения студентов в игровое пространство последовательно будет проектироваться предметное, ценностное и социальное содержание их предстоящей профессиональной деятельности. Исходя из этого, замысел игры заключается в погружении обучающихся в воспитательную среду общего образования.

Настольная игра может использоваться преподавателями педагогических вузов в рамках изучения курса педагогики, а также учителями общеобразовательных школ в психолого-педагогических классах для овладения учащимися опытом профессионального самоопределения.

Цель настольной игры «Конструктор воспитательных практик» – актуализация ценностных ориентаций и профессиональное развитие будущего учителя посредством конструирования им воспитательных практик общего образования.

Компоненты игры

Игра рассчитана на 4 команды по 5 человек (количество участников может увеличиться до 10 человек). В комплект входит набор карт по 4-м составляющим конструктора воспитательных практик: цель воспитательной практики (45 шт.); формы реализации воспитательной практики (45 шт.); ценности, на развитие которых направлена воспитательная практика (представлены в игре как *метафорические карты*) (45 шт.); социальный эффект воспитательной практики (45 шт.). Имеются 4 технологические карты создания воспитательной практики общего образования и пазлы (12 шт.).

Цель воспитательной практики раскрывает предполагаемый результат системной работы коллектива педагогов школы, родителей и социальных партнеров по становлению и личностному развитию обучающихся российской школы.

Формы реализации воспитательной практики представляют собой варианты организации воспитательного процесса, композиционное построение воспитательного дела.

<p>ПЛАНИРОВАНИЕ И ВЫПОЛНЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ ПРОЕКТОВ (ТВОРЧЕСКОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)</p>		<p>ШКОЛЬНОЕ НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО "НАБИЛЯТА" КОНКУРС "БОЛЬШАЯ ПЕРЕМЕНА"</p>	<p>СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПРОДУКТА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС В РАЗЛИЧНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЯХ. КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ</p>
<p>ЦЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ</p>	<p>ЦЕННОСТИ</p>	<p>ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ</p>	<p>СОЦИАЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ</p>

Рис. 1. Пример игровых карточек

Ценности, на развитие которых направлена воспитательная практика, отражают приоритеты воспитательной деятельности современной школы.

Социальный эффект воспитательной практики включает в себя социально значимый результат, ожидаемый от ее реализации.

Воспитательные практики, представленные в настольной игре, отражают реализацию содержания инвариантных и вариативных модулей рабочей программы воспитания образовательной организации.

Основой содержания настольной игры являются работы победителей по итогам проведения Всероссийского конкурса «Лучшие воспитательные практики общего образования», что позволяет говорить о популяризации воспитательных практик в педагогической среде и продвижении ценностей профессиональной деятельности педагога.

Приведем пример карточек, используемых в настольной игре (все изображения для карт созданы с помощью нейросети Kandinsky (сервис от «Сбербанка») и Шедеврум (нейросеть Яндекса)) (рис. 1). Данные карточки отражают логику одной из воспитательных практик.

Ход игры

В начале игры участники делятся на 4 команды. Далее объясняется содержание карточек и ход игры. Игра состоит из трех этапов.

I ЭТАП – каждой команде необходимо выбрать по 3 метафорические карточки и определить, какие ценности (духовно-нравственные, общечеловеческие, личные) изображены на них. Далее необходимо объяснить, как данные ценности проявляются в педагогической деятельности учителя (до 3-х минут).

Необходимо отметить, что набор карточек, обозначающих ценности, фигурирует в настольной игре дважды – на первом этапе игры как метафорическая карточка, на втором этапе как элемент технологической карты – ценности воспитательной практики.

II ЭТАП – команде предлагается выбрать одну из технологических карт (рис. 2 на стр. 49), где будет указан лишь один элемент конструктора воспитательных прак-



Рис. 2. Пример технологической карты

тик (цель / форма / ценность / социальный эффект). Затем участники берут одну карточку с описанием содержания того элемента воспитательной практики, который указан на технологической карте. Остальные недостающие элементы игроки продумывают и обосновывают самостоятельно. Если участники затрудняются объяснить недостающие элементы, то они могут взять один набор карточек (45 шт.) на выбор и из него подобрать подходящую по смыслу карточку (время для проработки воспитательной практики 10 минут).



Рис. 3. Пазл, который необходимо собрать участникам за время игры



Конкурс
первичных
отделений
«Движения
первых»



Рис. 4. Пример составления технологической карты

Например, команде достается технологическая карта с указанием цели воспитательной практики; дополнительно они могут взять один набор карточек с указанием формы, либо ценности, либо социального эффекта и выбрать из этого набора карточку, которая соотносится с целью воспитательной практики. Остальные два элемента участники продумывают самостоятельно.

III ЭТАП – команда представляет воспитательную практику общего образования (до 3-х минут). Данный этап предполагает вопросы участников других команд по реализации воспитательной практики в образовательной организации.

За время игры команда должна собрать пазл из 12 составляющих (рис. 3), который изображен на технологической карте. В этом случае игра считается пройденной эффективно.

ОТ 1 ДО 3 ПАЗЛОВ: команда может получить за обоснование метафорических карточек (**1 этап игры**); команда может получить за обоснование недостающего элемента (**2 этап игры**); команда может получить за представление воспитательной практики (**3 этап игры**); команда может получить за грамотные ответы на вопросы (**3 этап игры**).

Приведем пример правильно составленной технологической карты (2 этап игры) (рис. 4). Команде досталась технологическая карта с указанием ценностей, на развитие которых направлена воспитательная практика. Из набора карточек, обозначающих ценности, игроки случайным образом выбирают карточку с изображением юных патриотов. Команда дополнительно взяла набор карточек (45 шт.), где представлены возможные формы реализации воспитательной практики, и выбрала ту, которая соответствует ценности. Остальные элементы участники игры продумывают самостоятельно.

Недостающие элементы могут иметь следующее содержание (рис. 5).

Настольная игра «Конструктор воспитательных практик» была апробирована в ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» на занятиях по педагогике. Механизм отслеживания эффективности настольной игры заключался в проведении опроса студентов, который показал, что данная игра позволила:

- повысить осведомленность об эффективности настольных игр в профессиональной подготовке специалистов;
- усовершенствовать навыки конструктивного взаимодействия в команде;
- развить метафорическое мышление как основу когнитивной деятельности, критическое мышление, эмоциональный интеллект;

ЦЕЛЬ:
ВКЛЮЧЕНИЕ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ДЕТСКИХ
ОБЩЕСТВЕННЫХ
ОБЪЕДИНЕНИЙ

СОЦИАЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ:
СОЦИАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНЫЙ
ОПЫТ,
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
СУБЪЕКТОВ.
ЧУВСТВО ВЫСОКОГО
ПАТРИОТИЗМА В ЮНЫХ
СЕРДЦАХ

Рис. 5. Описание недостающих элементов

- развить социальный интеллект, проявляющийся в способности адекватно понимать собеседника, его поведение, а также действовать в соответствии с заданной ситуацией;
- расширить мыслительные процессы, выходящие за рамки стандартных решений профессиональных задач;
- утвердиться в профессиональной позиции;
- овладеть эффективными способами организации воспитательной деятельности в школе;
- погружение будущего учителя в педагогическую реальность научило его использовать ценностный потенциал воспитательных практик в учебно-воспитательном процессе (в рамках прохождения производственных практик) для актуализации у обучающихся ценностей национальной идентичности.

Таким образом, настольная игра «Конструктор воспитательных практик» обладает ценностно-смысловым потенциалом, позволяющим выстраивать систему подготовки будущего учителя в новом контексте, где приоритетом становится формирование педагога-воспитателя, носителя духовно-нравственных ценностей, обладающего качествами гражданина-патриота, интеллигентностью, социальной активностью, когнитивной гибкостью в соответствии с требованиями современного социума.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 1996.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. №6. С. 62–77.
3. Карл Гросс. Игра человека. Нью-Йорк, 2019.
4. Макарова И.А. Проектирование примерной рабочей программы воспитания образовательной организации высшего образования для педагогических направлений // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №6(159). С. 62–69.
5. Новейший философский словарь / под ред. А.А. Грицанов. Минск, 2003. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.alleng.ru/d/phil/phil008.htm> (дата обращения: 09.06.2024).
6. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=iacr3kb0c9914025565> (дата обращения: 20.09.2023).
7. Федеральный закон «Об образовании» в Российской Федерации (с изменениями на 30 декабря 2021 года) (редакция, действующая с 1 марта 2022 года). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.04.2022).
8. Хейзинга Йохан. Homo ludens. Человек играющий. СПб., 2011.

* * *

1. Bern E. Igrы, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igrы. M., 1996.
2. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii. 1966. №6. S. 62–77.
3. Karl Gross. Igra cheloveka. N'yu-Jork, 2019.
4. Makarova I.A. Proektirovanie primernoj rabochej programmy vospitaniya obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya dlya pedagogicheskikh napravlenij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №6(159). S. 62–69.
5. Novejshij filosofskij slovar' / pod red. A.A. Gricanov. Minsk, 2003. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.alleng.ru/d/phil/phil008.htm> (data obrashcheniya: 09.06.2024).
6. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu traditsionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej».

[Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=lacr3kb0c9914025565> (data obrashcheniya: 20.09.2023).

7. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii» v Rossijskoj Federacii (s izmeneniyami na 30 dekabrya 2021 goda) (redakciya, dejstvuyushchaya s 1 marta 2022 goda). [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 02.04.2022).

8. Nyozinga Johan. Homo ludens. Chelovek igrayushchij. SPb., 2011.


***Board game at the classes of Pedagogy as the means of developing
the readiness of future teacher to the educational work at school***

The logic of creating and conducting the author's board game "The constructor of educational practices" at the classes of Pedagogy, providing the actualization of value-based orientations and professional development of future teachers by the means of designing the educational practices of general education by them, is presented. The efficiency of including the board game in the educational process of pedagogical university is described.

Key words: board game, professional training, future teacher, educational practices, classes of Pedagogy, pedagogical university.

(Статья поступила в редакцию)

Е.Е. РУКАВИШНИКОВА
Ставрополь

**РАЗРАБОТКА ИНТЕРАКТИВНЫХ КУРСОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Анализируется процесс включения педагога в современные формы коммуникации и деятельности в дополнительном профессиональном образовании. На основании теоретического анализа, педагогической рефлексии и интерпретации дополнительное профессиональное образование рассматривается как интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс непрерывного образования. Обосновываются преимущества разработки и реализации интерактивных курсов. На примере практической реализации интерактивного курса «Мой первый онлайн-курс в Moodle» представлены и описаны этапы разработки интерактивных курсов повышения квалификации.


Ключевые слова: дополнительное образование, непрерывное образование, педагог, профессиональное развитие, обучение действием.

В новой исторической и социокультурной реальности фокусом педагогической науки и практики стал возрастающий интерес к проблеме создания условий для мобилизации ресурсов личности педагога и поддержки ее интенции на развитие и саморазвитие, который выступает одним из факторов в рассмотрении дополнительного профес-

сионального образования как ведущего в системе непрерывного педагогического образования.

Вопросы и проблемы профессионального развития педагога актуализируются как на нормативном уровне, так и на научном. В 2022 году была принята Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, которая «является основой для организации деятельности образовательных организаций высшего образования, профессиональных образовательных организаций, организаций дополнительного профессионального образования, осуществляющих подготовку педагогических кадров для системы образования» [6, с. 1], и предусматривает меры «поддержки педагогов на всех этапах жизненного цикла профессии, в том числе предусмотренными при реализации основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста ...» [Там же, с. 5]. Приоритеты национальной образовательной политики синхронизируются с научными теориями и концепциями непрерывного педагогического образования (В.С. Ильин, О.С. Гребенюк, Е.И. Казакова, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, В.И. Слободчиков и др.). Несмотря на разные исследовательские подходы к рассмотрению системы непрерывного образования, общей остается ее базовая идея, обозначенная академиком РАО Н.К. Сергеевым, – «образ саморазвивающегося педагога становится целью непрерывного педагогического образования» [4, с. 26]. В современных условиях интеграция нормативного и научного подходов усиливает развивающую функцию непрерывного образования, суть которой заключается в предоставлении возможности для удовлетворения одной из базовых потребностей личности: «...постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в индивидуальной форме своей родовой сущности. Личность постоянно экстраполирует себя в свое будущее, а свое отдаленное будущее проецирует на свое настоящее. Желание своего будущего и есть желание развития» [1, с. 4]. При этом следует отметить существенную новизну в формировании этой базовой потребности: она «обусловлена не только внешними факторами, на которые быстро и гибко должна реагировать система образования, но и внутренними факторами: собственными смысловыми, жизненными и профессиональными ориентациями педагога» [8, с. 144].

Ранее в нашем исследовании мы отмечали, что дополнительное профессиональное образование, «будучи актуальной областью образовательной деятельности, рассматривается нами как система, реагирующая на образовательные и профессиональные потребности педагога, на социокультурные изменения в обществе и профессиональной деятельности, при этом являющаяся открытой, социальной, мобильной, вариативной и динамичной системой» [7, с. 72]. В этой связи в условиях дополнительного профессионального образования «поддержка педагога, способного решать задачи национальной образовательной политики, становится возможной только в ситуации построения единой и непрерывной вариативной системы *адресного* научно-методического сопровождения учителя» (Курсив наш. – Е.Р.) [5, с. 5]. При этом остается открытым вопрос, вызванный динамичной, современной общественной, социокультурной и образовательной ситуацией и происходящими системными изменениями: как, создавая новые контексты, не потерять ценности того, что было? В поиске ответа на вопрос мы обратились к концепции непрерывного педагогического образования Н.К. Сергеева [4; 10; 11]. Положение концепции о том, что «специфическая особенность процесса повышения квалификации педагога связана с тем, что педагогические знания и опыт специалиста в буквальном смысле не стареют, и речь должна идти не об обновлении знаний, а о качественно новом переосмыслении педагогического опыта, лежащих в его основе ценностей, о включении освоенных профессиональных действий в качественно новые технологии» [2, с. 150], определило сбалансированный подход к адресному сопровождению педагога в дополнительном образовании. В этом случае ключевым вектором выступает

превращение пространства дополнительного образования в мотивирующее пространство для профессионально-личностного развития современных педагогов. Одним из механизмов достижения такого результата является разработка интерактивных курсов повышения квалификации.

Выделяются следующие преимущества интерактивных курсов:

- персонифицированная адресная система сопровождения педагогов;
- выявление профессиональных запросов и зон профессионального роста педагогов;
- адресное развитие актуальных профессиональных навыков педагогов;
- создание среды профессионального общения;
- создание системы методического сопровождения педагогов.

С дидактической позиции интерактивный курс отличается от традиционного подхода к обучению (рис. 1).

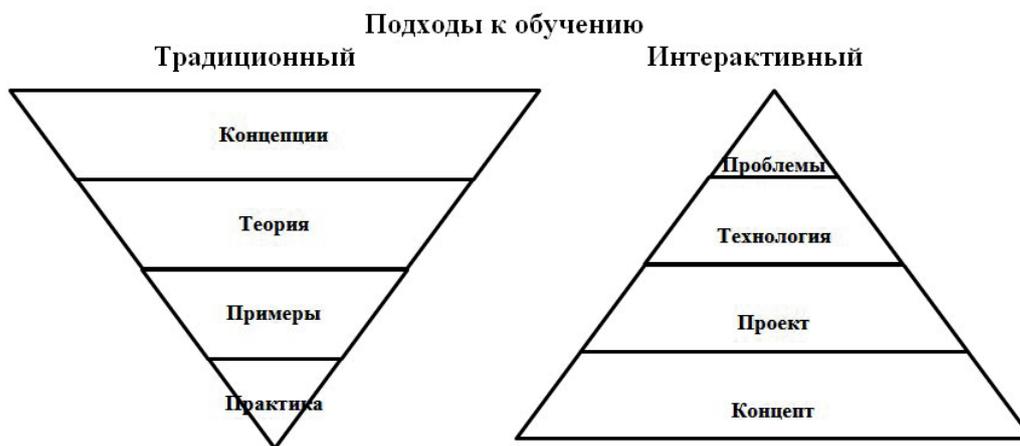


Рис. 1. Отличие интерактивного курса от традиционного курса

При традиционном подходе содержание программы курсов повышения квалификации разрабатывается от запроса «сверху»: внедрение целей и стратегий, подтверждаемых теориями и методическими рекомендациями и апробируемых слушателями на практике, при этом выстраивается нисходящая коммуникация. В отличие от традиционного подхода разработка содержания программы в интерактивном подходе осуществляется от запроса «снизу»: от выявления и осмысления проблемы учителя как определения «зоны ближайшего развития» до осуществления слушателем лично образующей и смыслообразующей деятельности по созданию реального образовательного продукта, при этом выстраивается восходящая коммуникация. Таким образом, в основу разработки интерактивных курсов в системе дополнительного образования положены «три принципа непрерывного педагогического образования: рефлексивность, интерактивность и проективный подход» [2, с. 151].

Рассмотрим этапы разработки интерактивных курсов повышения квалификации, обоснованные и апробированные в системе управления проектами [3]. Каждый этап будет сопровождаться *примерами* его практической реализации при разработке реального интерактивного курса «Мой первый онлайн-курс в Moodle».

Этап 1. Выявление потребностей и проблем

1.1. Оценка однородности целевой аудитории может включать в себя разные маркеры, например: статус, должность, место работы, область предметного знания, возраст, хобби, привычки, ценности, мотивация и др. Полученная информация позволит иметь представление о портрете слушателя программы повышения квалификации.

1.2. Анализ потребностей может быть осуществлен по схеме, представленной в таблице 1 (таб. 1).

Таблица 1

Схема анализа потребностей

Слушатель	Потребности (хочу)	Предложение
Кто? Где? Почему? В какой ситуации?	Что? Для чего? Как? Что до этого? Для чего? Как вместо?	Что? Каким образом? Почему мы? Чем лучше?

Приведем примеры анализа, выполненного по представленной схеме (таб. 2, 3).

Таблица 2

Пример. Целевая аудитория

Слушатель	Характеристика	Потребности (хочу)	Предложение
<p>Кто? Учителя средней общеобразовательной школы, независимо от преподаваемого ими предмета.</p> <p>Где? Не определено.</p> <p>Почему? Последствия карантинного образования выявили IT-дефициты.</p> <p>В какой ситуации? Надо работать в новых условиях.</p>	<p>«ЦИФРОВАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ» – «Во всем мне хочется дойти до самой сути» (Б. Пастернак). Позиция «Понимаю, но не принимаю».</p>	<p>Что? Практические навыки работы с инструментами СДО.</p> <p>Для чего? Понимать реальный уровень IT-навыков и IT-дефицитов.</p> <p>Как? Надоело учиться навыкам на «пальцах», хочется реальной практики.</p> <p>Что до этого? КПК по цифре и удостоверение установленного образца (только удостоверение, никакой практики).</p> <p>Для чего? «Прокачать» IT-навыки в конкретной программе. Понять роль и место дистанционных образовательных технологий в преподавании школьного предмета.</p> <p>Как вместо? Если не так, то через самообразование, цифровых волонтеров.</p>	<p>Что? Практико-ориентированный курс для развития навыков разработки образовательного онлайн-продукта в системе Moodle.</p> <p>Каким образом? Путем практико-ориентированного содержания курса, тьюторской поддержки в процессе обучения и после его завершения.</p> <p>Почему мы? Опыт работы в СДО в системе Moodle.</p> <p>Чем лучше? Персонализированный подход, поддержка и предоставление школе информационных ресурсов.</p>

Пример. Анализ потребностей

Слушатель	Характеристика	Потребности (хочу)	Предложение
Опытный учитель (опыт работы в школе +15)	Педагог с установкой «Шагаю в ногу со временем» или «Учусь, когда пришло время учиться».	Интерес; Прокачать IT-навыки; Умение создавать онлайн-продукты; Профессиональное развитие.	Практико-ориентированный курс для развития навыков разработки образовательного онлайн-продукта в системе Moodle. Предоставление школе информационных ресурсов.
Спротивленец (сторонник традиционной методики)	Педагог с устойчивой консервативной профессиональной позицией «Нас учили не так!»	Профессиональная безопасность.	Практико-ориентированное содержание курса. Тьюторская поддержка в процессе обучения и после его завершения. Поддержка и предоставление школе информационных ресурсов.
Колеблющийся учитель	Педагог независимо от стажа работы в образовании.	Решение проблем школы; Профессиональная безопасность.	Практико-ориентированный курс для развития навыков разработки образовательного онлайн-продукта в системе Moodle. Персонализированный подход в обучении. Поддержка и предоставление школе информационных ресурсов.

Для формулирования предложения следует определить важность потребностей слушателей, используя ранжирование и определяя приоритеты (таб. 4).

Таблица 4

Пример. Важность потребностей

Потребность	Важность
Цифровизация как объективная реальность	9
Прокачать IT-навыки	7
Умение создавать онлайн-продукты	10
Решение проблем школы	7
Интерес	6
Профессиональное развитие	9
Профессиональная безопасность	6

Полученная информация позволит сформулировать суть предложения и определить бизнес-модель курса (таб. 5).

Таблица 5

Пример. Суть предложения и бизнес-модель курса

Проблемы заказчика Иллюзия легкого внепедагогического (орг.-тех.) решения внедрения ДОТ, низкая мотивация на использование ДОТ в учебном процессе, отсутствие навыков разработки онлайн-продуктов.	Решения Развитие навыков разработки образовательного онлайн-продукта на платформе Moodle.	Уникальность предложения Персонализированный подход, поддержка и предоставление школе информационных ресурсов.	Ключевые преимущества Практико-ориентированное содержание курса, тьюторская поддержка в процессе обучения и после его завершения.	Клиенты Учителя средней общеобразовательной школы, независимо от преподаваемого ими предмета.
	Ключевые ресурсы Опыт работы в СДО на платформе Moodle.		Каналы продвижения Контакты и референты в педагогическом сообществе, участие в образовательных событиях разного уровня.	
Затраты Время на каналы продвижения Платформа для проведения курсов			Выгода Имидж исполнителя Расширение целевой аудитории Запрос на курс Доходы Продажа курса и получение внебюджетного дохода	

1.3. Составление карты проблемного поля (рис. 2). Этот шаг является логическим продолжением предыдущих действий и позволяет определить основную проблему, которую будет решать интерактивный курс.

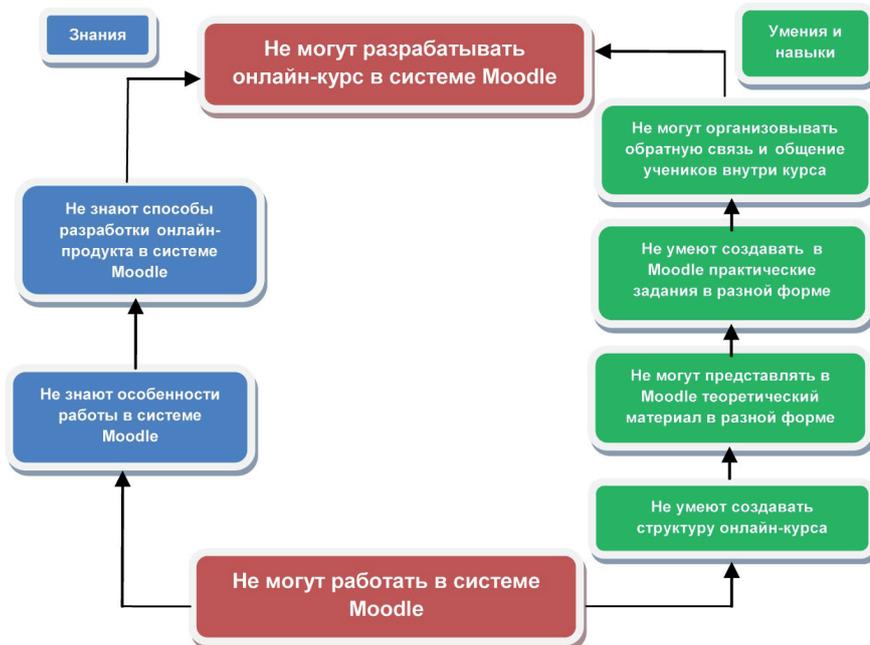


Рис. 2. Пример. Карта проблемного поля

Этап 2. Составление карты целей

Это аналитический этап в разработке интерактивного курса, успешность которого будет определяться готовностью разработчиков к разграничению целей и действий, ясному пониманию их отличий (таб. 6).

Таблица 6

Отличия целей и действий

Цели как намерения	Действия
Не конкретны	Конкретны
Отвечают на вопрос «Что нужно?»	Отвечают на вопрос «Как?» и «Что делать?»
Имеют множество способов достижения	Представляют собой конкретный способ достижения

Понимание отличий целей и действий придает содержанию курса интерактивность. Приведем пример карты целей (рис. 3).

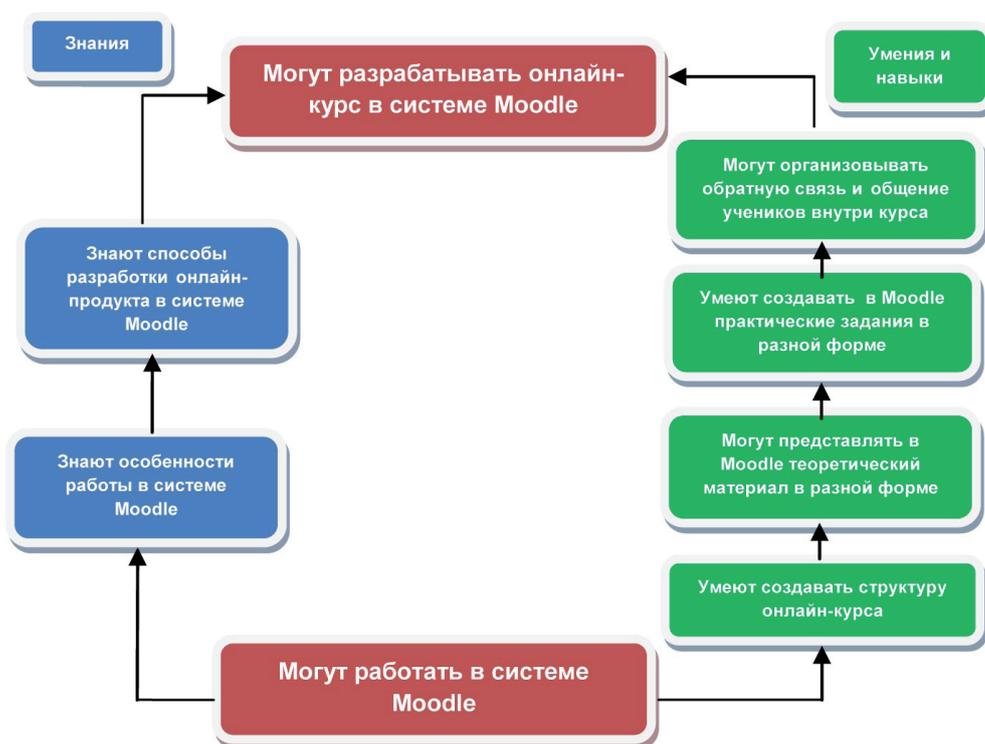


Рис. 3. Пример. Карта целей

Этап 3. Разработка и реализация карты решений

Разработка и содержание карты решений напрямую зависят от качества проделанной работы на предшествующих этапах разработки интерактивного курса. Карта решений позволяет определить логику курса и решения по достижению целей и представляет собой интеграцию намерений, действий и результатов (рис. 4 на стр. 60).

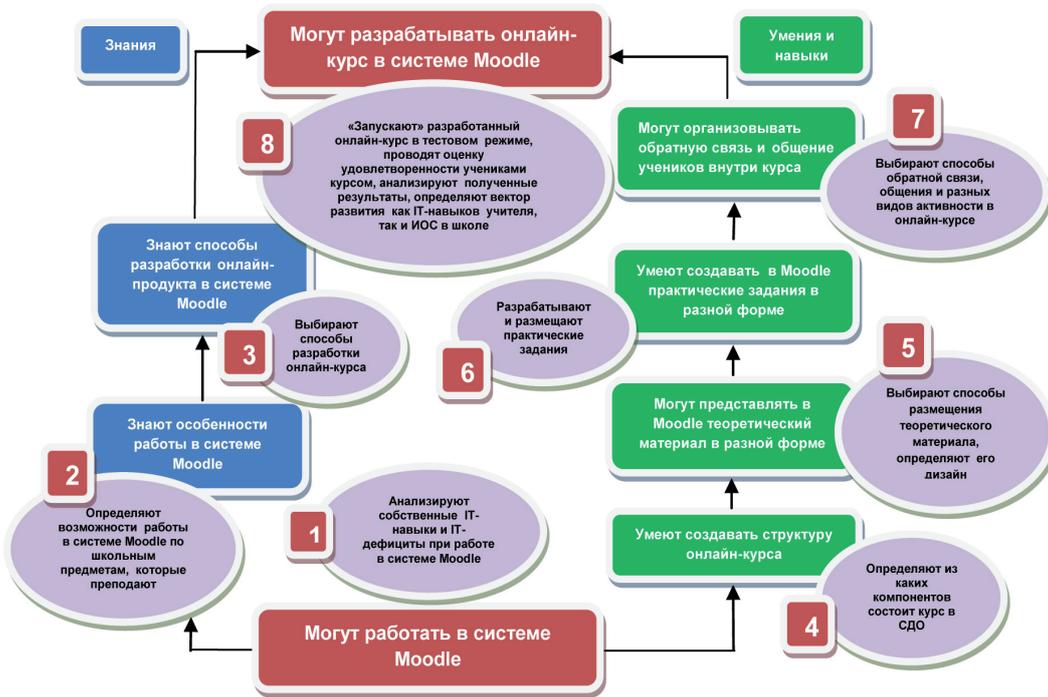


Рис. 4. Пример. Карта решений

Гарантией успешности в реализации содержания является «цепочка» ценности интерактивного курса, включающая в себя ценности, ресурсы и условия (рис. 5).



Рис. 5. Пример. Цепочка ценности курса

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В процессе реализации интерактивного курса используются такие технологии обучения, как проектная работа в течение всего курса, работа команд по интересам, решение реальных задач (кейс-технология), короткие спринты (сессии) и др.

Важно отметить то широкое разнообразие сессий (спринтов), в формате которых могут осуществляться действия (интерактив) по реализации содержания курса (таб. 7).

Таблица 7

Разнообразие сессий (спринтов)

Действие	Сессия (спринт)
Прогноз	Прогностическая. Форсайт-сессия
Поиск идей	Предпринимательская
Выявление лидеров	Лидерская
Анализ	Аналитическая
Планирование	Стратегическая
Реализация	Проектная
Оценка	Ассесмент-сессия
Координация	Организационная сессия
Стимулирование	Мотивационная сессия
и другие действия	и другие

Приведем пример сессии (спринта), представив его на рисунке 6 (рис. 6).

Цель – определить уровень навыков работы в системе Moodle. Результат – степень готовности к разработке онлайн-курса в системе Moodle.	Старт	Сессия 1. Анализ IT-навыков и IT-дефицитов при работе в системе Moodle. Тип сессии - аналитическая
Алгоритм работы в системе Moodle	Планирование	
Шаг 1. Определение IT-навыков для работы в системе Moodle	Планирование спринта	
Индивидуальная работа и тьюторская поддержка		
Шаг 2. Определение IT-дефицитов для работы в системе Moodle		
Индивидуальная работа и тьюторская поддержка	Внешняя оценка	
Обсуждение результатов. Чек-лист ожиданий от курса		
Определение алгоритма работы в системе Moodle	Ретроспектива спринта	
Рефлексия	Ретроспектива	
Чек-лист по работе в системе Moodle (шпаргалка)	Итог	

Рис. 6. Пример. Сессия по теме

Также следует отметить изменение профессионального взаимодействия и коммуникации, которое строится в условиях со-бытийной общности людей «здесь и сейчас» в пространстве интерактивного курса. Преподаватель как развивающийся взрослый в интерактивном курсе может занимать разные профессиональные позиции: эксперт, коуч, практик, лидер, консультант, тьютор, коммуникатор и др.

В целом этап 3 рассматривают как реализацию стратегии интерактивного курса.

Этап 4. Создание продукта (проекта)

Обучение действиям завершается реально разработанным проектом, который является логическим окончанием адресного сопровождения педагогов в совершенствовании их профессиональной компетентности: «истинное обучение ведет прямо в центр человеческого существования. Обучаясь, мы воспроизводим, заново творим самих себя. Обучаясь, мы получаем способность делать нечто такое, чего никогда не умели. Обучаясь, мы заново воспринимаем мир и нашу связь с ним. Обучаясь, мы расширяем нашу способность творить, быть частью плодотворного мира» [9, с. 34]. Это пройденный путь от диагностики профессиональных запросов и / или дефицитов и зон профессионального роста к → целеполаганию профессионального развития → обобщению персонального профессионального опыта → изучению результативных практик → презентации и подтверждению обновленного опыта → методической поддержке коллег.

Таким образом, логика интерактивного курса может быть представлена следующим образом:

1. Целевая аудитория, ценностное предложение. Бизнес-модель курса.
2. Проблемно-ориентированная, проектная модель курса. Цепочка ценности курса.
3. Концепт курса.
4. Проект (продукт) в курсе.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что на современном этапе развития дополнительное профессиональное образование рассматривается как интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс непрерывного педагогического образования. Осуществляется активный поиск моделей, форм и методов профессионального развития педагога.

Опыт разработки и реализации интерактивных курсов в отличие от традиционного обучения в системе дополнительного профессионального образования позволяет обозначить не только преимущества обучения действием, но и эффективность интерактивного курса на каждом его этапе: профессионально-личностное целеполагание; сопровождение процесса получения результата; организация и осуществление смыслообразующей деятельности (реальное воплощение деятельностного подхода); в фокусе внимания находится продукт и то, для чего и как его разработать, а не только знания о нем; отсутствие плагиата – создание авторской работы; развитие навыков командной работы; проявление и развитие лидерства.

Таким образом, содержательно разработка интерактивных курсов представляет собой зону интереса, ресурса и развития как для учителя, так и для самих разработчиков. Обучение действием строится не от задач разработчика, а от педагога: оно находится в логике его развития, при этом слушатель является полноправным субъектом деятельности, взаимодействия и общения.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. М., 1981.
2. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград, 2001.

3. Малышева Л.А., Иванова О.Ю. Школы и вузы будут конкурировать не дипломами, а контентом и форматом обучения // *Дискуссия*. 2014. №1(42). С. 6–14.
4. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: монография / А.М. Коротков, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев. Волгоград, 2019.
5. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 6 августа 2020 г. №Р-76 «Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». [Электронный ресурс]. URL: <https://pravo.ppt.ru/gasporuzheniye/258483> (дата обращения: 10.02.2024).
6. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. №1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 10.02.2024).
7. Рукавишников Е.Е. Дополнительное образование в контексте профессионального развития педагога: психологический аспект // *KANT*. 2018. №4(29). С. 72–77.
8. Рукавишников Е.Е. Рефлексия как механизм профессионального развития педагога // *Вестник Ставропольского государственного педагогического института*. 2023. №1(21). С. 142–152.
9. Сенге Питер М. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М., 2009.
10. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография. СПб.; Волгоград, 1997.
11. Сергеев Н.К. Теоретико-методологические проблемы непрерывного педагогического образования: к диалектике традиций и инноваций // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. №10(133). 2018. С. 4–9.

* * *

1. Ancyferova L.I. K psihologii lichnosti kak razvivayushchejsya sistemy // *Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti*. М., 1981.
2. Borytko N.M. *Pedagog v prostranstvakh sovremennogo vospitaniya*. Volgograd, 2001.
3. Malysheva L.A., Ivanova O.Yu. Shkoly i vuzy budut konkurirovat' ne diplomami, a kontentom i formatom obucheniya // *Diskussiya*. 2014. №1(42). S. 6–14.
4. Nепreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennyh usloviyah: metodologiya, teoriya, praktika: monografiya / A.M. Korotkov, E.I. Saharchuk, N.K. Sergeev. Volgograd, 2019.
5. Rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya RF ot 6 avgusta 2020 g. №R-76 «Konceptsiya sozdaniya edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pravo.ppt.ru/rasporyazheniye/258483> (data obrashcheniya: 10.02.2024).
6. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24 iyunya 2022 g. №1688-r «Konceptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashcheniya: 10.02.2024).
7. Rukavishnikova E.E. Dopolnitel'noe obrazovanie v kontekste professional'nogo razvitiya pedagoga: psihologicheskij aspekt // *KANT*. 2018. №4(29). S. 72–77.
8. Rukavishnikova E.E. Refleksiya kak mekhanizm professional'nogo razvitiya pedagoga // *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2023. №1(21). S. 142–152.
9. Senge Piter M. Pyataya disciplina. Iskusstvo i praktika samoobuchayushchejsya organizacii. М., 2009.
10. Sergeev N.K. Nепreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: koncepciya i tekhnologii uchebno-nauchno-pedagogicheskikh kompleksov (voprosy teorii): monografiya. SPb.; Volgograd, 1997.
11. Sergeev N.K. Teoretiko-metodologicheskie problemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: k dialektike tradicij i innovacij // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. №10(133). 2018. S. 4–9.

*Development of interactive courses in the system
of additional professional education*

The process of including the teacher in the modern forms of communication and activity in the additional professional education is analyzed. On the basis of theoretical analysis, pedagogical reflection and interpretation the additional professional education is considered as the integral, strategic and intellectual resource of continuous education. The advantages of development and realization of interactive courses are substantiated. There are presented and described the stages of development of interactive courses of further training at the example of the practical realization of the interactive course "My first online course in Moodle".

Key words: *additional education, continuous education, teacher, professional development, teaching by doing.*

(Статья поступила в редакцию)

**М.В. НИКОЛАЕВА,
И.Р. ЧЕЛЫШКОВА**
Волгоград

**ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО УКЛАДА ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ**

Обосновывается необходимость создания доброжелательного уклада в начальной школе. Рассматривается состояние исследования в науке и педагогической практике. Анализируются результаты изучения уровня сформированности коммуникативных и воспитательных компетенций у будущих педагогов как интегративных характеристик готовности учителя начальных классов к проектированию доброжелательного уклада школьной жизни.

Ключевые слова: *уклад школьной жизни, доброжелательный уклад школьной жизни, готовность учителя начальных классов к проектированию доброжелательного уклада школьной жизни, коммуникативные и воспитательные профессиональные компетенции будущего учителя начальных классов.*

Одной из задач начального общего образования, согласно обновленным федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования (2022 г.), является создание условий для развития личности младшего школьника, обеспечения его эмоционального благополучия и достижения предметных, метапредмет-

ных и личностных образовательных результатов. Система взаимодействия всех субъектов образовательных отношений (педагоги, родители, обучающиеся, администрация школы) в аспекте разных сфер жизни школы на основе единых ценностных и регулятивных оснований образует уклад школьной жизни, который характеризует специфику образовательной среды в конкретном учреждении и является условием достижения образовательных результатов.

Понятие «уклад школьной жизни» является достаточно изученным в педагогической науке. В рамках деятельности научно-методического центра при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете по заданию Академии Министерства Просвещения Российской Федерации был проведен анализ источников по проблеме проектирования уклада школьной жизни, опубликованных с 2017 по 2022 г. Можно выделить виды работ по исследованию данной проблемы: научные статьи, учебно-методические разработки, диагностические материалы, образовательные программы, регламенты.

Ряд работ посвящен определению сущностных характеристик уклада школьной жизни, его компонентов (Т.Д. Вакушенко, А.К. Лукина, А.О. Матохина, Т.В. Плахова, В.В. Пустовалова, Е.Н. Шавринова и др.). Так, Б.В. Куприянов на основе анализа идей разных авторов под укладом жизни школы понимает «органическую социальную систему (установившийся порядок) образовательных отношений определенного типа (образ жизни), образующую специфическую общественную форму образования, предназначенную для социокультурного воспроизводства» [6, с. 148].

В публикациях представлены результаты научных исследований по различным аспектам проблемы проектирования уклада школьной жизни: описание особенностей проектирования уклада школьной жизни в разных типах образовательных организаций (гимназия, лицей, частное образовательное учреждение, инновационная школа и др.) (Л.М. Горбунова, Ю.В. Громько, Б.В. Куприянов, Е.И. Лурье и др.); уклад школьной жизни как ресурс профилактики девиантного поведения обучающихся (Е.Г. Пригодич, Л.А. Литвинцева, Т.В. Гришина); проблемы управления формированием школьного уклада в образовательном учреждении (А.О. Матохина, А.М. Моисеев, В.В. Пустовалова); уклад школьной жизни как ресурс воспитания и социализации обучающихся (Т.Н. Полякова); влияние школьного уклада на исследовательскую культуру школьников (В. Гмиро, Е.А. Смирнова, И.Ф. Тулаева, И.Г. Яцкевич); роль уклада школьной жизни в формировании нравственно-ценностной сферы личности обучающегося (Е.Н. Смагина); выстраивание межпоколенческого взаимодействия в жизни школы (Т.А. Берсенева, Ю.В. Громько, Т.С. Логинова); особенности деятельности детских сообществ в жизни школы (А.Б. Алферова, А.Р. Воронов, Н.Ю. Цыбаева).

В разработках, представляющих передовой педагогический опыт, описаны педагогические практики по следующим аспектам: проектирование демократического уклада школьной жизни; создание соучаствующего уклада школьной жизни; арт-визуальное проектирование школьной среды в контексте историографических и культурологических разработок; проектирование электронной информационно-образовательной среды в образовательном учреждении; формирование у школьников основ здорового образа жизни в школьной образовательной среде; разнообразие детско-взрослых сообществ и видов деятельности, преодоление границ классно-урочной системы за счет интернет-пространства; пути интеграции обязательного и дополнительного образования (Т.Ю. Архангельская, М.А. Пинская, Е.Г. Пригодич, Т.Н. Полякова и др.).

В учебно-методических разработках представлены рекомендации по созданию взаимодействия школы и семьи, организации проектной деятельности, выполнению функций методического совета в школе, реализации рабочей программы воспитания в

образовательной организации (Д.А. Александров, И.Н. Дашук, Т.В. Плахов, Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов и др.).

Результаты эмпирических исследований в проанализированных источниках показывают, что педагоги не уделяют внимания такой важной составляющей школьной жизни, как ее особый уклад, без которого невозможно эффективно достичь образовательных результатов. На наш взгляд, несмотря на существующие научные и научно-методические работы по теме проектирования уклада школьной жизни, можно отметить слабую научную обоснованность проблемы и недостаточное понимание педагогами сущностных характеристик понятия «уклад школьной жизни».

Одним из неисследованных вопросов по проблеме проектирования уклада школьной жизни является изучение готовности учителя к проектированию уклада школьной жизни. Говоря об учителе начальных классов, важно сделать акцент на проектировании доброжелательного уклада школьной жизни.

Опираясь на исследования, проведенные в Центре развития личности «Подснежник» как структурного подразделения Волгоградского государственного социально-педагогического университета, можно выделить следующие трудности детей 6–7 лет: трудности в познавательной сфере личности (низкий уровень сформированности познавательного интереса, учебной мотивации, развития познавательных процессов); трудности в эмоционально-волевой сфере личности (тревожность, неуверенность, застенчивость, агрессивность); трудности в общении (нежелание и неумение вступать в контакт, заниматься совместной деятельностью). При анализе причин школьных трудностей в научных исследованиях (И.В. Дубровина, Н.П. Локалова) рассматриваются в основном те, которые связаны с развитием и здоровьем ребенка. Но чаще всего, как показали результаты исследований в Центре развития личности «Подснежник», проведенные в 2010–2024 гг., на младшего школьника влияют особенности образовательных отношений: стиль общения учителя, формы и методы обучения, конфликты со сверстниками, с учителем. Важна роль педагога в данных ситуациях, особенно в младшем школьном возрасте. Результаты исследований ученых, разработавших системы развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), подтвердили, что в классах со спокойным и доброжелательным педагогом процесс обучения реализуется более успешно, чем в классе с жестким и агрессивным педагогом. У современных младших школьников по результатам исследований ученых (М.Р. Битянова, А.Л. Венгер, Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова, О.А. Рыдзе) в неблагоприятных условиях обучения могут возникнуть серьезные школьные проблемы. Одной из причин трудностей в овладении учебной деятельностью младшими школьниками ученые отмечают эмоциональное неблагополучие личности ребенка. В связи с этим учителю начальных классов важно создать условия для доброжелательного эмоционального климата, творческой атмосферы образовательных отношений в начальной школе.

Ряд исследователей рассматривают характеристики доброжелательного уклада школьной жизни. Т.Д. Выкушенко обосновывает в своем исследовании демократический уклад школьной жизни, формирование которого предполагает «коллективные обсуждения, дискуссии, позволяющие адекватно определить специфику ценностных и целевых ориентиров школы, элементов коллективной жизнедеятельности, обеспечивающих реализацию ценностей и целей» [3, с. 59].

Интересным опытом проектирования доброжелательного уклада жизни школы на всех уровнях образования является опыт Белгородской области, где была разработана региональная «Стратегия развития образования Белгородской области «Доброжелательная школа» на период 2020–2021 гг.» [4]. В данном документе определены основные направления модернизации образования в регионе: совершенствование структуры

управления сферой образования, прежде всего на муниципальном уровне; разработка моделей репетиторства школьников; организация школы полного дня; возрождение системы наставничества в школе; развитие психолого-педагогической службы в регионе; организация методических служб сопровождения педагогов. Данные направления преобразования образовательной среды в регионе направлены на создание комфортной, доброжелательной среды для субъектов образовательных отношений и повышение качества образования в регионе.

Одной из практических разработок по проблеме проектирования доброжелательного уклада школьной жизни является описание результатов исследований и практик соучаствующего проектирования в образовании [7]. Данный опыт предполагает определенное построение образовательной среды, образовательной программы и взаимоотношений взрослого и ребенка. Главной педагогической идеей является создание условий для развития инициативы и субъектности личности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте. Для этого создаются «детские советы», направленные на учет мнения детей в проектировании образовательного пространства, выбора темы занятия, выбора вида деятельности. При этом педагоги участвуют в обсуждении, дают обратную связь. Одним из ведущих методов соучаствующего проектирования является совместная разработка учебных и социальных проектов. Авторы данного исследования отмечают неготовность педагогов к реализации соучаствующего проектирования, а именно к признанию достоинства и проявлению самостоятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Актуальны идеи, раскрытые в работе М.В. Бугаковой по проектированию толерантной образовательной среды школы как созданию гражданского общества. Автор обосновывает педагогические условия, при которых воспитание патриотизма будет осуществляться с учетом взаимодействия разных культур и разных социальных групп. М.В. Бугаковой выделены основные идеи толерантной образовательной среды в школе: «принимаемая на уровне убеждения недопустимость нанесения вреда личности ребенка, даже если это оправдывается поставленными педагогическими целями; готовность принимать ребенка таким, какой он есть, не стремиться подогнать его к ожидаемому стандарту; готовность доверять ребенку, понимать мотивы его поведения в неоднозначной педагогической ситуации; готовность уважать убеждения и взгляды ребенка, даже если они противоречат взглядам и убеждениям самого педагога; готовность к партнерским отношениям при решении различных задач совместной деятельности» [2, с. 18].

Важным предназначением доброжелательного уклада школьной жизни является воспитание базовых ценностей личности: добро, здоровье, семья, труд, гражданственность, патриотизм и др. Е.Н. Смагина и О.А. Корнилова в своем исследовании рассматривают школьный уклад как условие формирования нравственно-ценностной сферы личности. Авторами на основе анализа определений уклада школьной жизни в истории педагогики подчеркивается, что уклад школьной жизни – это «порядок жизнедеятельности школы, который определяется системой общественных отношений между участниками образовательного процесса и различными видами образовательной деятельности и является механизмом, доминантным условием функционирования эффективных воспитательных систем» [12, с. 309]. Исследователи предлагают модель уклада школьной жизни, которая включает следующее: школьную культуру, систему ценностей, систему воспитывающей деятельности, систему нравственных отношений, пространственно-событийную среду. Апробируя данную модель в частной инновационной школе «Творчество», исследователи отмечают, что уклад школьной жизни является ориентиром в жизни школы, в жизни ученика, его семьи для воспитания нравственно-ценностной сферы личности.

Можно отметить, что образовательные программы системы развивающего обучения Л.В. Занкова, системы развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, системы деятельностного метода обучения Л.Г. Петерсон, системы школы XXI века Н.Ф. Виноградовой, «Школы 2100» Е.В. Бунеевой и ряда других ученых имеют яркие особенности, характеризующие урок, специфику образовательных отношений как компоненты особого, доброжелательного уклада жизни в начальной школе.

Рассматривая понятие профессиональной готовности учителя начальных классов к проектированию доброжелательного уклада школьной жизни как интегративное качество личности, в качестве его характеристик мы выделяем следующие ключевые профессиональные компетенции: коммуникативные и воспитательные.

На базе факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета в 2024 году было проведено исследование уровня сформированности профессиональной готовности учителя начальных классов к проектированию доброжелательного уклада школьной жизни. В исследовании участвовали студенты 4-го курса (25 человек), обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Инструментом диагностики выступили контрольно-измерительные материалы, разработанные в рамках деятельности научно-методического центра научными коллективами Волгоградского государственного социально-педагогического университета и направленные на диагностику профессиональных дефицитов педагогов.

Контрольно-измерительные материалы для диагностики уровня сформированности коммуникативных компетенций педагога представляют собой ряд тестовых заданий и кейс-заданий, направленных на изучение различных аспектов следующих трудовых действий учителя: оказание адресной помощи обучающимся; регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды. Основные проверяемые умения: умения общаться с детьми, признавать их достоинства, понимая и принимая их.

Анализ ответов студентов, показал, что 48% участвующих в исследовании студентов имеют средний уровень сформированности коммуникативных компетенций. Данные студенты испытывают трудности при назывании методов, понижающих напряжение в педагогическом общении; при описании психологических барьеров в педагогическом общении с ребенком, с родителями; при определении и обосновании этапов педагогического общения; при выборе и обосновании варианта решения педагогической ситуации о взаимодействии учеников в коллективе. На высоком уровне сформированность коммуникативных компетенций наблюдается у 40% студентов, которые успешно выполнили тестовые задания, направленные на характеристику понятий, отражающих процесс педагогического общения, и дали конструктивный и качественно обоснованный вариант реагирования учителя на поведения ученика. Низкий уровень сформированности коммуникативных компетенций показали 20% студентов, проявившие затруднения как при выполнении тестовых заданий, так и при решении педагогической ситуации. Ответы студентов были шаблонные, качественно не обоснованные.

Результаты диагностики показали, что выпускники-учителя начальных классов испытывают затруднения при разрешении конфликтных ситуаций с учениками, при организации сотрудничества, совместной деятельности младших школьников. Особые затруднения вызывает общение с родителями и учениками, испытывающими трудности в обучении, общении, поведении.

Проектирование доброжелательного уклада школьной жизни предполагает создание воспитывающей развивающей образовательной среды. Мы провели диагностику уровня воспитательных компетенций у студентов 4-го курса, будущих учителей на-

чальных классов. Диагностическая работа была ориентирована на выявление различных аспектов следующих трудовых действий учителя: регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды; реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, их использования как на занятии, так и во внеурочной деятельности; постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся независимо от их способностей и характера; проектирование и реализация воспитательных программ; использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка.

Результаты диагностики показали, что у 24% студентов налицо высокий уровень сформированности воспитательных компетенций. Данные студенты проявили умения применять действующие правовые нормы в реальной практике воспитательной деятельности; описывать основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода к организации внеклассных мероприятий; учитывать основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития и социализации личности, индикаторы и индивидуальные особенности школьников и их возможные девиации; использовать приемы их диагностики. 44% студентов проявили средний уровень сформированности воспитательных компетенций. Данные студенты испытывали трудности при формулировании целей воспитательного мероприятия, выборе решения педагогической ситуации и при разработке педагогических рекомендаций классному руководителю по поводу поведения учеников. 32% студентов проявили низкий уровень сформированности воспитательных компетенций. Данные выпускники испытывали затруднения при объяснении основных понятий воспитательной деятельности, в знании нормативных документов и при обосновании выбора решения педагогической ситуации.

Таким образом, анализируя результаты изучения уровня сформированности готовности будущего учителя начальных классов к созданию доброжелательного уклада школьной жизни, можем отметить, что студенты испытывают ряд затруднений при осуществлении педагогического взаимодействия, организации развивающей воспитывающей образовательной среды в начальной школе.

Перспективами исследования является сравнительный анализ результатов диагностики профессиональных дефицитов учителей начальных классов и результатов изучения профессиональных затруднений выпускников с целью модернизации содержания и образовательных технологий профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования.

Список литературы

1. Абрамовских Т.А., Коптелов А.В., Ларюшкин С.А. О некоторых подходах к проектированию образовательной среды в образовательной организации // Челябинский гуманитарий. 2020. №4(53). С. 67–75.
2. Бугакова М.В. Проектирование толерантной образовательной среды школы как модели гражданского общества // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3. №2. С. 8–20.
3. Вакушенко Т.Д. Уклад жизни школы как социально-педагогический феномен педагогической реальности // Современное образование Витебщины. 2021. №2(32). С. 56–60.

4. Зубарева Н.Н., Рухленко Н.М., Пашкова Г.И. Стратегия «Доброжелательная школа»: проектирование инновационной образовательной среды региона // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2020. №2. С. 216–226.
5. Коренева В.В., Лукина А.К. Педагогический дискурс урока как часть уклада школьной жизни // Современный ученый. 2020. №3. С. 8–11.
6. Куприянов Б.В. Уклады школьной жизни // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Кострома, 13–14 апреля 2017 года). Кострома, 2017. С. 12–23.
7. Ле-ван Т.Н., Якшина А.Н., Филатова Б.А., Родионова А.Н., Гурарий Л.В. Модель соучаствующего проектирования школьных дворов: соавторство детей, педагогов и родителей // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. №2. С. 55–69.
8. Лукина А.К., Севостьянова А.С. Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы // Современные проблемы науки и образования. 2020. №2. С. 14.
9. Махотина А.О. Управление формированием уклада школьной жизни в образовательном учреждении // Молодой ученый. 2021. №48(390). С. 434–436.
10. Плахова Т.В. Уклад школьной жизни // Директор школы. 2019. №1(234). С. 85–92.
11. Пустовалова В.В. О возможностях формирования уклада образовательной организации как мини-модели устойчивого развития // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2021. №2. С. 159–164.
12. Смагина Е.Н. Уклад школьной жизни как условие формирования нравственно-ценностной сферы личности обучающегося // Инноватика в современном мире: опыт, проблемы и перспективы развития: Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции (Уфа, 21 апреля 2020 года). Уфа, 2020. С. 305–320.
13. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М., 2016.
14. Шавринова Е.Н. Детско-взрослая экспертиза уклада школьной жизни как повышение эффективности воспитательной деятельности // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2019. №2(44). С. 25–28.
15. Щурова Е.В., Куприянова И.И. Создание единого доброжелательного пространства в общеобразовательной организации // Опыт реализации региональной модели единого доброжелательного воспитательного пространства в общеобразовательных организациях Белгородской области: Материалы региональной научно-практической конференции (г. Белгород, 16 ноября 2021 г.). Белгород, 2022. С. 193–196.

* * *

1. Abramovskih T.A., Koptelov A.V., Laryushkin S.A. O nekotoryh podhodah k proektirovaniyu obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'noj organizacii // Chelyabinskij gumanitarij. 2020. №4(53). S. 67–75.
2. Bugakova M.V. Proektirovanie tolerantnoj obrazovatel'noj sredy shkoly kak modeli grazhdanskogo obshchestva // Pedagogika: istoriya, perspektivy. 2020. T. 3. №2. S. 8–20.
3. Vakushenko T.D. Uklad zhizni shkoly kak social'no-pedagogicheskij fenomen pedagogicheskoy real'nosti // Sovremennoe obrazovanie Vitebshchiny. 2021. №2(32). S. 56–60.
4. Zubareva N.N., Ruhlenko N.M., Pashkova G.I. Strategiya «Dobrozhelatel'naya shkola»: proektirovanie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy regiona // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznanija. 2020. №2. S. 216–226.
5. Koreneva V.V., Lukina A.K. Pedagogicheskij diskurs uroka kak chast' uklada shkol'noj zhizni // Sovremennyyj uchenyj. 2020. №3. S. 8–11.
6. Kupriyanov B.V. Uklady shkol'noj zhizni // Tekhnologii vospitaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Kostroma, 13–14 aprelya 2017 goda). Kostroma, 2017. S. 12–23.
7. Le-van T.N., Yakshina A.N., Filatova B.A., Rodionova A.N., Gurarij L.V. Model' souchastvuyushchego proektirovaniya shkol'nyh dvorov: soavtorstvo detej, pedagogov i roditelej // Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2020. №2. S. 55–69.

8. Lukina A.K., Sevost'yanova A.S. Uklad shkol'noj zhizni kak element vospitatel'noj sistemy shkoly // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020. №2. S. 14.
9. Mahotina A.O. Upravlenie formirovaniem uklada shkol'noj zhizni v obrazovatel'nom uchrezhdenii // *Molodoj uchenyj*. 2021. №48(390). S. 434–436.
10. Plahova T.V. Uklad shkol'noj zhizni // *Direktor shkoly*. 2019. №1(234). S. 85–92.
11. Pustovalova V.V. O vozmozhnostyah formirovaniya uklada obrazovatel'noj organizacii kak mini-modeli ustojchivogo razvitiya // *Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovacii*. 2021. №2. S. 159–164.
12. Smagina E.N. Uklad shkol'noj zhizni kak uslovie formirovaniya nravstvenno-cennostnoj sfery lichnosti obuchayushchegosya // *Innovatika v sovremennom mire: opyt, problemy i perspektivy razvitiya: Sbornik statej po materialam II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Ufa, 21 aprelya 2020 goda)*. Ufa, 2020. S. 305–320.
13. Universal'nye uchebnye dejstviya kak rezul'tat obucheniya v nachal'noj shkole: sodержanie i metodika formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij mladshego shkol'nika / pod. red. N.F. Vinogradovoj. M., 2016.
14. Shavrinova E.N. Detsko-vzroselaya ekspertiza uklada shkol'noj zhizni kak povyshenie effektivnosti vospitatel'noj deyatel'nosti // *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019. №2(44). S. 25–28.
15. Shchurova E.V., Kupriyanova I.I. Sozdanie edinogo dobrozhelatel'nogo prostranstva v obshcheobrazovatel'noj organizacii // *Opyt realizacii regional'noj modeli edinogo dobrozhelatel'nogo vospitatel'nogo prostranstva v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah Belgorodskoj oblasti: Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Belgorod, 16 noyabrya 2021 g.)*. Belgorod, 2022. S. 193–196.



***The issue of readiness of future teacher of primary school classes
to designing the friendly model of school life***

The necessity of creating the friendly model at primary school is substantiated. The state of study in science and pedagogical practice is considered. The results of studying the level of development of communicative and educational competencies of future teachers as the integrative characteristics of readiness of teachers of primary school classes to designing the friendly model of school life are analyzed.

Key words: *model of school life, friendly model of school life, readiness of teachers of primary school classes to designing the friendly model of school life, communicative and educational professional competencies of future teachers of primary school classes.*

(Статья поступила в редакцию)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ РОССИИ» В ТЕРМЕЗСКОМ ФИЛИАЛЕ ТАШКЕНТСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ (Узбекистан)

Обобщен опыт преподавания предмета «История России» в вузе Узбекистана. Выполнен обзор онлайн-курсов, электронных учебников, онлайн-платформ и других образовательных ресурсов, способствующих реализации поставленных целей и задач. Рассмотрена возможность применения компетентностной модели обучения, а также ценностно-ориентированного и интеграционного подходов в работе со студентами, обучающимися по совместным образовательным программам.



Ключевые слова: социально-гуманитарное знание, компетентностная модель обучения, интерактивные методы обучения, онлайн-курсы, электронные учебники, образовательные платформы, цивилизационный подход.

Дисциплина «История России» является обязательным предметом для изучения студентами всех специальностей и направлений, представляет собой обязательную составляющую социально-гуманитарного знания.

На первом и втором курсе обучения в Термезском филиале Ташкентской медицинской академии уделяется особое внимание социально-гуманитарной подготовке студентов, которая оказывает значительное влияние на развитие кругозора, эрудиции студентов, на формирование у них коммуникативных навыков, что и является основным в становлении специалиста медицинского профиля в аспекте профессиональной культуры врача. Предмет «История России» – часть учебного плана для студентов, обучающихся в Термезском филиале Ташкентской медицинской академии в рамках совместной образовательной программы с Приволжским исследовательским медицинским университетом (ПИМУ). На первом курсе у этого предмета самое большое количество часов среди гуманитарных дисциплин (108 часов).

В рамках обсуждения концепции преподавания истории России участники дискуссий уделяют внимание новой парадигме ее анализа, которая, по их мнению, позволит студентом синтезировать индивидуальное и социальное в историческом процессе, осознавать самоценность культуры каждого народа или эпохи [1]. Студентам необходимо вырабатывать собственную гражданскую позицию, формировать гражданское самосознание и развить чувство патриотизма [8]. Эти задачи невозможно решить без повышения интереса к изучаемому предмету у студентов непрофильных вузов. Данные задачи приобретают особую актуальность в контексте их реализации при обучении иностранных студентов, которым, помимо всего прочего, необходимо воспринять и осмыслить для себя социокультурные реалии российского общества. Также им необходимо усовершенствоваться и актуализировать имеющиеся у них знания русского языка.

Ряд авторов, в частности, Е.П. Супрунова [6], Г.А. Трифонова [7], А.И. Бакшеев [1] анализировали специфику преподавания дисциплины «История России» в медицинских вузах и аспекты внедрения инноваций в учебный процесс. По их мнению, для повышения интереса студентов к данной дисциплине необходимо внедрение интерактивных

методов обучения, а также активное использование электронных учебников, которые, как отмечает А.И. Бакшеев, имеют «весомые дидактические преимущества по сравнению с традиционными учебными пособиями» [1, с. 112–113]. Мы в своей деятельности использовали материалы, составляющие контент как электронных учебников, так и онлайн-курсов. А.В. Соловов относит их к обучающим средствам декларативного типа, основными дидактическими функциями которых являются осмысление, закрепление и контроль знаний [5]. Но при этом электронные учебники и онлайн-курсы могут применяться и для решения дидактических задач первого типа. В частности, видеоролики, включенные в электронные учебники, представленные на ресурсе Юрайт, могут быть использованы для первоначального знакомства с учебным материалом. Для этого же мы можем использовать отдельные видеоролики, входящие в состав онлайн-курса.

Польза онлайн-курсов для нас в том, что они способствуют систематизации изучаемого материала. Кроме того, во многих онлайн-курсах изучаемый материал представлен одновременно как в формате видеолекций, так и в текстовом формате. Это, в частности, может способствовать повышению уровня владения русским языком у студентов стран ближнего зарубежья, обучающихся по российским образовательным программам.

В ходе преподавания «Истории России» в Узбекистане мы использовали два курса данной дисциплины, находящихся на образовательной платформе «Лекториум». Один из них разработан Томским политехническим университетом (авторы В. Агеева, Н. Трубникова, А. Котов). Второй разработан Финансовым университетом при правительстве Российской Федерации (авторы А. Кисляков и Л. Коробицына). Изначально студентам СОП ПИМУ, обучающимся на первом курсе в 2022–2023 гг. и 2023–2024 гг., было предложено освоение курса, разработанного Томским политехническим университетом, т.к. его тематика больше соответствует учебной программе ПИМУ. Курс, разработанный в Финансовом университете при правительстве Российской Федерации, появился на платформе «Лекториум» в начале 2023–2024 учебного года. При этом в курсе, разработанном Томским политехническим университетом, представлен отдельный раздел, анализирующий аспекты методологии исторического знания. В то же самое время студенты, обучающиеся в 2023–2024 гг., посчитали, что материал в разделах курса «История России», разработанного Финансовым университетом при правительстве Российской Федерации, изложен более доступным языком, и это несмотря на больший, по сравнению с первым курсом, временной объем большинства видеороликов.

Кроме того, на платформе Stepik имеются два курса: «История России для иностранных учащихся. Вводно-предметный курс» Казанского федерального университета и «История России для иностранных граждан» Южного федерального университета. Судя по отзывам, представленным на платформе, оба курса интересны и полезны как для иностранных учащихся, так и для российских граждан. Они помогают устранить имеющиеся пробелы в знаниях. При этом, в отзывах акцентируется внимание на том, что курс Казанского федерального университета в большей степени адаптирован для иностранных учащихся. По нашему мнению, оба этих курса можно использовать в качестве вспомогательных и дополнительных образовательных ресурсов при изучении предмета «История России». Их также можно рекомендовать студентам для самостоятельной работы.

В качестве вспомогательных ресурсов для работы как преподавателя, так и студента мы используем как электронные учебники, так и учебники, размещенные в сети Интернет на различных ресурсах. Например, в учебнике К.Д. Бугрова и С.В. Соколова «История России. Краткий курс», расположенном в электронном научном архиве УрФУ [2], материал изложен в лаконичной доступной форме и позволяет сформировать общее представление о последовательности развития событий и фактов российской истории. В свою очередь, учебник Л.Н. Мартышова «Отечественная история» [4]

предназначен для студентов очной и заочной форм обучения всех специальностей и направлений подготовки. В нем применяются институциональный и сравнительный подходы, рассматриваются различные теории исторического процесса, осуществляется комплексный, разносторонний анализ различных исторических событий, имеются тесты и проблемные задания, а также иллюстрации (например, карты), которые мы также задействуем в рамках работы со студентами (например, при чтении лекций). Также для подготовки к занятиям нами используется учебник «История России с древнейших времен до наших дней», найденный нами на ресурсе Литрес и разработанный коллективом авторов (Л.А. Морозовой, А. Бохановым, В.А. Шестаковым, М.А. Рахматуллин) в 2016 г. Этот учебник предназначен для студентов гуманитарных специальностей и характеризуется подробным изложением материала и вниманием к деталям, что способствует углубленному изучению различных периодов истории России. Также на ресурсе Литрес имеется учебник «История России с древнейших времен до наших дней», составленный коллективом авторов из Санкт-Петербурга (А.Х. Даудовым, А.Ю. Дворниченко, Ю.В. Кривошеевым, Ю.В. Тотом и М.В. Ходяковым) в 2019 г. На этот учебник представлены преимущественно положительные отзывы. Таким образом, использование разных учебников позволяет нам варьировать уровни сложности при рассмотрении материала и акцентировать внимание на различных аспектах темы в зависимости от дидактических задач, а также мотивации студентов в рамках учебного процесса.

Кроме того, мы используем в своей работе учебные пособия на платформе «Юрайт» и ориентируемся на их рекомендации. На этой платформе ведется статистика самых востребованных электронных учебников и учебных курсов. Согласно статистике «Юрайт» у студентов самым востребованным курсом по историческим наукам является учебник В.В. Кириллова из МГПУ. Кроме того, учебники В.В. Касьянова из КубГУ по социологическим и политическим наукам также больше всего востребованы у студентов. Для подготовки к лекциям мы используем данный курс по истории России. Среди учебников по истории России, также представленных на платформе, хотелось бы порекомендовать учебники авторства В.С. Прядеина, В.М. Кириллова, а также Л.И. Семенниковой, М.А. Буданова и М.Б. Некрасовой. В учебнике В.С. Прядеина и В.М. Кириллова (УрФУ им. Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург) фактический исторический материал представлен в виде ключевых слов и наглядных схем, что помогает студентам осмысливать и систематизировать хронологию и контекст исторических событий. Учебник Л.И. Семенниковой (МГУ), М.А. Буданова и др. написан в контексте цивилизационного подхода, который позволяет проанализировать уникальность и специфичность таких отдельных феноменов развития российской истории, как, например, александровская модернизация. В учебнике М.Б. Некрасовой (Всероссийская академия внешней торговли Минэкономразвития РФ) представлено большое количество видеороликов, что позволяет студентам активизировать наглядно-образное мышление в осмыслении событий российской истории. Кроме того, в данном учебнике, предназначенном для архитектурных специальностей, подробно анализируются аспекты культурного развития России в различные исторические периоды. Информация о культурных достижениях России вызывает большой интерес у студентов, ее анализ позволяет им ориентироваться в различных архитектурных стилях, течениях живописи и т.д. Это помогает им в выполнении практических заданий подобного характера, в большом количестве представленных на различных онлайн-ресурсах, а в перспективе способствует развитию у них общей эрудиции и увеличению кругозора.

Для проведения семинарских занятий мы также используем как материалы учебно-методических пособий, размещенных в сети Интернет, так и практикумы на платформе «Юрайт». На платформе «Юрайт» для наших целей больше всего подходит практикум по истории России, автором которого является Л.Г. Степанова. Из многочисленных разновидностей заданий, представленных в данном практикуме (тестовых заданий, за-

даний по анализу исторических источников, словарного практикума и оригинального задания «Исторические портреты»), нашим целям больше всего соответствует словарный практикум, позволяющий через анализ лексики анализировать как исторические феномены и факты, так и явления материальной культуры. Это представляет особую актуальность для изучения древней Руси и средневековой допетровской Руси. В частности, в ходе проведения учебных занятий студенты определяли иерархию чинов и званий при дворе древнерусских князей, их функции, анализировали характер и специфику новых должностей, появившихся при дворе царя, с лингвистической и практической точек зрения. В то же самое время задания по типу вставить слово, имеющиеся, например, на курсе «История России» Финансового университета при правительстве РФ, не подходят нам в должной мере по причине недостаточного знания русского языка некоторыми студентами и значительных различий в уровне их языковой подготовки.

На занятиях также нами используется первая часть практикума О.Ю. Макарова, разработанного в ННГУ им. Лобачевского, под названием «История России с древности до начала XVII в» [3]. Из него мы используем, помимо тестов, задания на определение соответствия и на установление исторических связей.

Таким образом, анализируя специфику используемых нами практикумов, мы можем сделать вывод о том, что в них в рамках изучения тем, связанных с историей древней Руси и с формированием централизованного российского государства, представлено большое количество заданий, характеризующих исторические явления в контексте материальной и бытовой культуры. В заданиях, связанных с советским периодом, представлено больше теоретических понятий, характеризующих общее направление исторического развития (например коллективизация, индустриализация, продналог, продразверстка и др.). Необходима разработка и включение в учебные материалы заданий, освещающих материально-бытовой аспект существования СССР. Мы знаем, что такие исследования ведутся, но они не реализованы в полной мере в образовательной практике. Однако во время своего пребывания в России у студентов есть возможность пополнить свой багаж знаний по этой теме благодаря посещению музеев, где экспонируются предметы советского быта. Данные выставки в настоящее время приобретают все большую популярность. Таким образом, проведенный нами анализ учебных материалов, представленных как в сети Интернет, так и на онлайн-платформах, позволяет выявить проблемы в учебно-методическом обеспечении дисциплины и по мере возможности устранить их.

Список литературы

1. Бакшеев А.И., Филимонов В.В., Андренко О.В., Ноздрин Д.А., Турчина Ж.Е. Основные проблемы преподавания курса «История России» в медицинском вузе // Современное педагогическое образование. 2021. №10. С. 112–115.
2. История России: краткий курс: учебно-методическое пособие / К.Д. Бугров, С.В. Соколов. Екатеринбург, 2018.
3. Макаров О.Ю. История России Часть I. История России с древности до начала XVII в. Практикум. Нижний Новгород, 2012.
4. Мартюшов Л.Н. Отечественная история: Учебное пособие. Екатеринбург, 2008.
5. Соловов А.В., Меньшикова А.А. Системно-дидактический анализ цифровых образовательных ресурсов // Образование в современном мире: риски и перспективы цифровизации: Сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Самара, 27 февраля 2023 г.). Самара, 2023. С. 122.
6. Супрунова Е.П. Активные образовательные методы в процессе преподавания истории в медицинском вузе // Амурский медицинский журнал. 2018. №1-2(20-21). С. 77–80.

7. Трифонова Г.А. Применение интерактивных методов обучения в процессе преподавания предмета «история» в медицинском университете // Амурский медицинский журнал. 2018. №1-2(20-21). С. 70–73.

8. Ушмаева К.А. О концепции преподавания истории в вузе // Вестник Ставропольского университета. 2007. №51. С. 9–14.

* * *

1. Baksheev A.I., Filimonov V.V., Andrenko O.V., Nozdrin D.A., Turchina Zh.E. Osnovnye problemy prepodavaniya kursa «Istoriya Rossii» v medicinskom vuze // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. №10. S. 112–115.

2. Istoriya Rossii: kratkij kurs: uchebno-metodicheskoe posobie / K.D. Bugrov, S.V. Sokolov. Ekaterinburg, 2018.

3. Makarov O.Yu. Istoriya Rossii Chast' I. Istoriya Rossii s drevnosti do nachala XVII v. Praktikum. Nizhnij Novgorod, 2012.

4. Martyushov L.N. Otechestvennaya istoriya: Uchebnoe posobie. Ekaterinburg, 2008.

5. Solovov A.V., Men'shikova A.A. Sistemno-didakticheskij analiz cifrovyyh obrazovatel'nyh resursov // Obrazovanie v sovremennom mire: riski i perspektivy cifrovizacii: Sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (Samara, 27 fevralya 2023 g.). Samara, 2023. S. 122.

6. Suprunova E.P. Aktivnye obrazovatel'nye metody v processe prepodavaniya istorii v medicinskom vuze // Amurskij medicinskij zhurnal. 2018. №1-2(20-21). S. 77–80.

7. Trifonova G.A. Primenenie interaktivnyh metodov obucheniya v processe prepodavaniya predmeta «istoriya» v medicinskom universitete // Amurskij medicinskij zhurnal. 2018. №1-2(20-21). S. 70–73.

8. Ushmaeva K.A. O koncepcii prepodavaniya istorii v vuze // Vestnik Stavropol'skogo universiteta. 2007. №51. S. 9–14.



***The experience of use of online resources in the process of teaching
the discipline “The History of Russia” in the Termez branch
of Tashkent Medical Academy***

The experience of teaching the subject “The History of Russia” in the university of Uzbekistan is generalized. There are examined the online courses, electronic textbooks, online platforms and other educational resources, supporting the implementation of the stated objectives and tasks.

The potential of use of competence-based model of education and the value-based and integrated approaches in the work with the students, who study in the cooperative educational programs, is considered.

Key words: *social and humanitarian knowledge, competence-based model of education, interactive training methods, online courses, electronic textbooks, educational platforms, civilizational approach.*

(Статья поступила в редакцию)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Д.М. ПИСАНЫЙ,

О.Ф. ТУРЯНСКАЯ

Луганск

РАЗВИВАЮЩАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

Проанализированы предпочтения школьников в сфере цифрового игрового досуга. Сопоставлены взгляды педагогов и учащихся на оптимальную модель развивающей компьютерной игры по отечественной истории. Представлена пилотная концепция компьютерной игры, ориентированной на ценностные смыслы отечественной истории. Показаны возможности влияния соответствующего цифрового продукта на формирование социокультурной идентичности школьников.



Ключевые слова: *история, педагоги, ценностные смыслы, компьютерные игры, информатика, концепция, социокультурная идентичность, анкетирование, интервью.*

Стремительно развивающийся технический прогресс вносит существенные (подчас кардинальные) изменения во все сферы человеческой жизни. Основная гуманистическая цель, которая двигала изобретателями во все времена, – облегчение жизни людей – теперь не является единственным мощным стимулом для появления и популяризации различных инноваций. Среди других мотивов изобретателей можно назвать получение выгоды, повышение статуса, желание прославиться (даже без достижения двух предыдущих целей). К тому же многие технологии можно использовать по двойному назначению, то есть применять как во благо, так и во зло человечеству. Например, «мирный атом» обеспечивает электричеством миллионы людей. В то же время ядерное оружие способно уничтожить все живое на Земле.

Двойное назначение прослеживается и в компьютерных технологиях. С одной стороны, они ускоряют и делают удобнее документооборот, вычисления, связь и коммуникацию, дизайнерские разработки и многое другое. Интернет дает возможность приобрести практически ко всей сокровищнице мировых знаний и культуры. С другой стороны, небывалых размеров достигло хакерство, цифровое мошенничество, кибертерроризм, буллинг в сети и другие отрицательные моменты повседневной жизни, детерминированные информационно-компьютерными технологиями (ИКТ). Дошло до того, что отдельные элементы «бытования» человека в сети приобретают негативные последствия в реальной жизни. Здесь уместно вспомнить убийство, которое произошло во время пандемии коронавируса из-за ссоры в родительском чате [10].

Педагогическая и родительская общественность не может не учитывать тот факт, что значительная часть досуговых интересов подростков сосредоточена именно в «развлекательном сегменте» ИКТ. Это неудивительно, т.к. при «рутинной» повседневности, в которой присутствует обилие стрессов, сильно желание эмоциональной разрядки, со-

пряженной с получением ярких необычных впечатлений. Современная индустрия цифровых гаджетов способствует удовлетворению этой потребности.

Однако тематика значительной части компьютерных игр, их сюжеты и смыслы вызывают тревогу. Опасения вызваны еще и тем, что большая часть этого контента производится за рубежом (таб. 1 на стр. 80-81). Это подводит нас к проблеме адекватного ответа отечественной кибер-индустрии, то есть к созданию востребованного конкурентоспособного цифрового продукта, опирающегося на духовно-нравственную основу и способствующего формированию положительной социокультурной идентичности подростков и молодежи. В контексте задач руководства государства намечено, что необходимо в кратчайшие сроки добиться технологического суверенитета России. Данная проблематика приобретает не только теоретическое, но и прикладное значение, поэтому тема нашего исследования является **актуальной**.

Связь педагогики и школы с контентом индустрии цифровых развлечений в целом и компьютерными играми, в частности, является актуальной, но не самой «трендовой» темой в научно-педагогических изысканиях. Компьютерные игры как педагогическая проблема рассматриваются в статье Е.В. Кряжевой и К.В. Беляева [6]. В качестве психологической проблемы (сквозь призму изменения «образа Я») компьютерные игры анализируются в диссертации А.М. Демильхановой [4].

Вопросы, связанные с обучающим потенциалом компьютерных игр, рассмотрены в трудах Д.Г. Жемчужникова [5]. Исследователь анализирует концептуально-методические аспекты превращения компьютерных игр в результат практической учебной деятельности школьников (по большей части, на материалах информатики). Тенденции влияния компьютерных игр, связанных с историей, на сознание и учебные результаты школьников затронуты в диссертации К.В. Яблокова и рассматриваются с позиций оценки исторической достоверности сюжетов игр 90-х – начала 2000-х гг. [14].

Возможности превращения компьютерных игр в средство воспитания, в том числе патриотического, рассмотрены в статьях Н.С. Барановского, А.М. Сотникова (общий контекст), А.Е. Белянцева, И.З. Герштейна (игры как ретранслятор «образа страны») и О.В. Родионовой (воспитательный потенциал игр в отношении младших школьников) [1; 2; 9; 11].

В то же время концептуальные аспекты «оптимизации» формы и содержания компьютерных игр исторической направленности, а тем более рассмотрение их в качестве средства формирования социокультурной идентичности школьников, почти не затронуты в отечественном научно-педагогическом пространстве.

Цель настоящей статьи – предложить «пилотную» концепцию развивающей компьютерной игры по отечественной истории, способной выступить средством формирования социокультурной идентичности школьников (с опорой на экспертный опрос педагогов и мониторинг общественного мнения самих учащихся). Данная цель конкретизирована в следующих **задачах**:

- осуществить мониторинг и проанализировать предпочтения ученической молодежи нашего региона в области компьютерных игр (в соотношении с их сюжетами, смыслами и географией производителей);
- выявить и соотнести взгляды учеников и педагогов на оптимальную по содержанию и форме модель компьютерной игры исторической направленности;
- выработать концептуальные положения, учет которых априори позволит улучшить усилия разработчиков отечественного цифрового продукта в этой сфере;
- в контексте важных теоретических положений показать, как развивающая историческая компьютерная игра, созданная в соответствии с представленной концепцией, повлияет на формирование социокультурной идентичности школьников.

В качестве методов исследования нами применялись изучение новостных материалов, анализ научно-педагогической литературы, обобщение, элементы моделирования.

Кроме того, использовались анкетирование и интервью, статистическая обработка эмпирических данных. В анкетировании было задействовано более 700 учеников 5 школ города Луганска. Интервьюирование проводилось с 40 учителями, а также 60 обучающимися с «многолетним стажем» интенсивного игрового досуга.

Вначале целесообразно проследить, *какой смысл вкладывают в категорию «Идентичность»* представители различных социально-гуманитарных наук. За более чем полувековую историю распространения этого термина он приобрел междисциплинарный характер. Однако в рамках каждой конкретной дисциплины существуют некоторые общие тенденции его осмысления:

- так, в *психологии* (понятие появилось «в недрах» именно этой науки в середине XX века, одним из первых его употребил Э. Эриксон) *идентичность* изначально понималась как отождествление индивидом себя «со значимым другим» [3, с. 188]. Идентичность – это свойство (качество) личности, сформированность которого обеспечивает устойчивость ее психо-эмоциональной сферы;

- в *философии* *идентичность* (как преемница категорий «самость» и «самотождественность») рассматривается как своеобразный «фундамент» успешного социального бытия;

- *социология* делает акцент на рассмотрении не индивидуальной идентичности, а групповой. Таких идентичностей много, значит, высока вероятность дисгармонии, конфликтов, которые при определенных условиях могут перерасти в серьезные социальные потрясения;

- в области *экономики* идентичность материальная (профессионально-статусная, классовая, «доходная») в значительной степени противопоставляется духовным началам; это тесно связано с феноменом «общества потребления»;

- в центре внимания *политологии* – гражданская (политическая) идентичность как базис для «конструирования» политической нации, а значит, фундамент стабильности и прочности гражданского общества и государства. При учете этого именно формирование гражданской идентичности очень важно для власти (особенно в многонациональных государствах); она входит в «социальный заказ», который государство делает системе образования [8, с. 58].

Обозначенные выше важные положения теории идентичности (междисциплинарной, по сути) постепенно имплементируются в педагогическую науку и практику. При этом основной «точкой приложения» понятия «идентичность» в отечественной педагогике является область патриотического воспитания. Социокультурная идентичность означает осознание принадлежности личности к социальным институтам и духовно-нравственным ценностям данного социума и положительные эмоциональные коннотации от этой принадлежности.

Идентичность личности формируется в процессе социализации. Ведущими агентами социализации столетиями являлись семья и школа. Также очень важной была роль религиозных и общественно-политических организаций. Однако в эпоху постиндустриального (информационного) общества в число главных агентов социализации стремительно «врывается» Всемирная компьютерная сеть. Ряд ученых делают вывод о том, что именно Интернет превратился в важное «пространство конструирования идентичности» [12, с. 228]. Отечественные педагоги постепенно создают адаптированные технологии, позволяющие школе использовать сеть как средство для достижения важных целей, в том числе по патриотическому воспитанию. Одним из первых начинаний такого плана был Интернет-проект А.А. Логиновой «Люблю Sama.ru – горжусь Россией!» [7, с. 12].

Отмеченный нами проект относится к сфере «серьезной» работы школьников, непосредственно связанной с процессом обучения. Между тем на досуге множество

Ранжирование 15 наиболее предпочитаемых цифровых игр, согласно данным анкетирования луганских школьников

№ п/п	Название	% уч-ся	Краткий сюжет (в чем главный смысл действий, позволяющих выиграть / победить)
1	Dota 2 (США)	22%	Соревновательная онлайн-игра (две команды по пять игроков). Для победы команда должна уничтожить особый объект – « крепость », – принадлежащий вражеской стороне, и защитить от уничтожения собственную «крепость».
2	Minecraft (США)	19%	Процедурно генерируемый и изменяемый трехмерный мир, полностью состоящий из кубов – его можно свободно перестраивать, создавая из этих кубов сложные сооружения. Эта особенность делает игру схожей с конструктором , например, Lego.
3	Genchin impact (Китай)	15%	Действие происходит в фэнтезийном мире Тейват, который является домом для семи различных народов, каждый из которых связан с отдельной стихией и управляется отдельным богом, называемым во вселенной игры «Архонт».
4	Counter-Strike: Global Offensive (США)	13%	Две команды: террористы и спецназ . Сражаются друг с другом несколько раундов, по результатам которых определяется команда-победитель.
5	Brawl Stars (Финляндия)	8%	Цель игрока – продвигаться по игровой трофейной дороге, участвовать в боях с другими игроками , а также открывать и улучшать новых игровых персонажей с уникальными способностями и характеристиками.
6	PUBG: Battlegrounds (Южная Корея)	7%	До 100 игроков десантируются на остров, ищут снаряжение и оружие, чтобы убить других участников и при этом самим остаться в живых . Доступная безопасная зона на внутриигровой карте со временем начинает уменьшаться, делая более тесным пространство, что приводит к большей вероятности столкновения игроков.
7	Grand Theft Auto (США)	5%	Действие происходит на территории США, в вымышленных городах Либерти-Сити и Вайс-Сити, прообразами которых послужили соответственно Нью-Йорк и Майами, и вымышленном штате Сан-Андреас, прообразом которого стали Калифорния и Невада. Игры серии предлагают игроку обширные открытые миры , где игрок может как продвигаться по сюжету, выполняя цепочки связанных друг с другом миссий, так и самостоятельно находить интересные места и задания.
8	Roblox (США)	5%	Игровая онлайн-платформа и система создания игр, позволяющая любому пользователю создавать свои собственные и играть в созданные другими игры, охватывающие широкий спектр жанров.
9	Far cry (США)	3%	Франшиза, под которой выпускается серия компьютерных игр в жанре шутера от первого лица и action-adventure.
10	Fortnite (США)	3%	Основными механиками являются исследование, сбор ресурсов, строительство укрепленных зданий и борьба с волнами наступающих зомби . Игроки кооперируются, чтобы собирать предметы, которые днем они могут использовать для строительства форта, а ночью – для защиты от зомби.
11	God of war (Япония)	3%	Серия компьютерных игр в экшн-жанрах hack and slash и action-adventure. Основана на древнегреческой и скандинавской мифологии.
12	League of legends (США)	3%	Две команды по пять игроков противостоят друг другу на карте особого вида; каждый игрок управляет одним персонажем-«чемпионом». Команда должна уничтожить вражеский «нексус» (особое ценное сооружение на карте) и не дать команде противника уничтожить свой «нексус».

Ранжирование 15 наиболее предпочитаемых цифровых игр, согласно данным анкетирования луганских школьников

№ п/п	Название	% уч-ся	Краткий сюжет (в чем главный смысл действий, позволяющих выиграть / победить)
13	Mafia 2 (США)	3%	Игра в жанре приключенческого боевика с открытым миром, сочетающего в себе автомобильный симулятор и шутер от третьего лица.
14	Subway Surfers (Дания)	3%	Хулигана, рисующего граффити в метро, замечает инспектор с собакой. Начинается погоня по железнодорожным путям. Основная цель игры состоит в том, чтобы игрок, ускоряясь, пробежал как можно дальше, «уворачиваясь» от встречных поездов и других препятствий. Если игрок с чем-то сталкивается, то инспектор его догоняет и игра заканчивается.
15	Doom (США)	2%	Космический пехотинец, работающий на Объединенную Аэрокосмическую Корпорацию (ОАК), сражается против полчищ демонов, чтобы выжить и спасти Землю от их нападения. Действие происходит на Марсе, его спутниках, Фобосе и Деймосе, в лабораториях ОАК или в аду.

школьников предпочитает электронные игры, доступные с компьютеров, ноутбуков, смартфонов и других «гаджетов». Изучая детские предпочтения в данной области, мы провели анкетирование. Опрос более 700 луганских школьников 6–11 классов, выполненный в компьютерных кабинетах в 2022–2023 уч. г., показал, что наиболее популярными являются компьютерные и мобильные игры, представленные в таблице 1 (таб. 1).

Данные проведенного онлайн-анкетирования позволяют выявить следующие тенденции в области ученических предпочтений:

- большая часть игр (в совокупности 80%), входящих в ТОП-15 ученических досуговых предпочтений, выпущена на «коллективном Западе» (10 из 15 в США, 2 в – европейских странах);
- в Зарубежной Азии выпущено только 20% таких игр, причем 2 из них в «недружественных» странах и только 1 – в Китае (обращаем внимание еще раз, что речь идет не о численности игр, а об ученических предпочтениях в нашем регионе);
- значительная часть игр, входящих в ТОП-15 самых предпочитаемых респондентами (9 из 15, то есть 60%), для достижения успешного результата (выигрыша, «победы» в миссии) однозначно предполагает насилие;
- наконец, в этой выборке нет ни одной игры на историческую тему.

Компьютерный технологии уже не первый год применяются для манипулирования людьми. Существует опасность, что через компьютерные игры с помощью занимательных сюжетов и яркой графики на подсознательном уровне в эмоционально-психологическую сферу личностей наших учеников могут «встраиваться» элементы чуждого «культурного кода».

В то же время, военные и стратегические игры, где антуражем выступают события отечественной истории, разрабатываются довольно давно, но не стали подлинно массовыми и пока что уступают по популярности цифровым продуктам из таблицы 1. В последние месяцы компьютерные игры с учетом российской *культурно-исторической специфики* стали разрабатываться отечественными специалистами и компаниями. Так,

в апреле текущего года состоялась презентация компьютерной игры «Смута». Разработчик – игровая студия Cyberia Nova. Игра посвящена переломному периоду отечественной истории (1598–1613 гг.). Создание отечественного цифрового продукта такой направленности действительно является прогрессивным шагом.

Тем не менее, опрошиваемые ученики, увлекающиеся компьютерными играми много лет, имеющие возможность сравнить разные продукты такого плана, аргументированно указали на ряд недостатков игры «Смута» (с точки зрения пользователей). Они касаются программного обеспечения, графики, «аппаратных» деталей, а из «процессуальных» особо отмечается «нехватка динамизма». В целом сходного мнения придерживаются и опрошенные нами учителя информатики.

Выявление обозначенных противоречий закономерно подвело нас к вопросу: *как именно представляют «оптимальную» развивающую компьютерную игру по тематике отечественной истории, с одной стороны, школьники, с другой – учителя?* Для анализа ситуации был разработан авторский опросник. Главные результаты опроса будут представлены далее в таблицах.

Целью первого блока вопросов (таб. 2) было выявить представления о мотивации школьников относительно игрового досуга. Кроме того, вопросы помогли сопоставить суждения о формально-содержательных компонентах «оптимальной» модели развивающей игры по отечественной истории. В таблицах 2–4 данные анкетирования и интервьюирования 40 учителей общеобразовательных школ г. Луганска, преподающих историю (80%) и информатику (20%), сопоставлялись с аналогичным опросом 60 обучающихся, активно увлекающихся компьютерными играми на досуге более трех лет.

Данные таблицы 2 показывают, что более половины опрошенных (как педагогов, так и школьников) никогда не играли в компьютерные игры исторической направленности. У обеих групп респондентов одинаковы преобладающие мотивы игрового досуга: интересный сюжет и задания, а также отвлечение «от рутины».

Ответы, полученные в гипотетической ситуации «приобщения к линейке компьютерных игр по отечественной истории» позволили выявить следующее. С игровой точки зрения учителям предпочтителен период Древней Руси, а школьникам – XX век. В отношении «погружения» в сферу жизнедеятельности педагогам предпочтительнее жизнь правителей, а учащимся – военная сфера. Что касается количества участников, в детской среде намного больше сторонников сетевой игры. Обе группы понимают важность четких критериев успеха, а также возможности осмысления двух противоположных позиций – героев и «антигероев».

Последняя часть вопросов из таблицы 2, а также все вопросы таблицы 3 направлены на культурно-аттрактивные составляющие «оптимальной» модели игры. Школьники и педагоги признают важность привлечения известных деятелей современности к созданию развивающих игр по отечественной истории. Как и следовало ожидать, их персональные предпочтения существенно различаются.

Среди ТОП-10 мужских кандидатур у педагогов на первом месте И. Охлобыстин, затем (в порядке ранжирования) – певец *Shaman*, М. Боярский, С. Безруков, В. Машков, Г. Лепс, В. Соловьёв, В. Мединский, Куплинов (блогер). Высказывались мнения о возможности привлечения к такой работе известных политических деятелей. У школьников в ТОП-10 культурных деятелей вошли: Д. Нагиев, Ф. Киркоров, М. Галустян, Е. Крид, Н. Басков, Серёга, Г. Харламов, *Shaman*, Ф. Добронравов, А. Розенбаум.

Предпочтения по части прекрасной половины распределились следующим образом. У педагогов: О. Бузова, Д. Арбенина, П. Гагарина, М. Захарова (помимо работы в МИД, она сочиняет стихотворения), Валерия, И. Аллегрова, Ю. Чичерина, Е. Андреева, А. Лорак и К. Орбакайте. У школьников: Е. Мизулина, О. Бузова, П. Гагарина, Д. Зотеева, А. Снаткина, Л. Чеботина, Юта, А. Швец, Л. Долина и О. Варвус (пианистка, ав-

Представления о формально-содержательных чертах игры

Варианты ответов	Удельный вес у педагогов	Удельный вес у школьников
Играли ли Вы в виртуальные игры на исторические темы (в которых был «исторический фон»)?		
НЕТ	58%	63%
ДА	42%	37%
Чем больше всего привлекают Вас компьютерные / мобильные игры, в которые Вы играете?		
сюжет / задания	29%	34%
дизайн / графика	21%	20%
отвлечение от «рутины», релаксация	43%	28%
вкус победы (ситуации успеха)	0%	16%
общение с единомышленниками	7%	2%
Какая ЭПОХА в истории России была бы Вам самой интересной (с точки зрения «сыграть»)?		
IX – XIII вв.	33%	9%
XIV – XV вв.	0%	9%
XVI – XVII вв.	17%	27%
XVIII в.	25%	12,5%
XIX в.	0%	4,5%
XX в.	25%	38%
В какую сферу общественной жизни нашего прошлого Вы бы «сыграли» в первую очередь?		
жизнь правителей, механизмы принятия решений	51%	21%
войны	8%	42%
созидательный физический труд	3%	0%
бунты и пути решения социальных противоречий	8%	21%
интеллектуальный труд (образование, наука, искусство)	5%	2%
повседневная жизнь народа (различные нормы поведения)	25%	14%
Назовите предпочтительную для Вас форму игры (на предмет взаимодействия с другими)		
индивидуальная	33%	14%
сетевая (взаимодействие с другими игроками)	9%	37%
обе опции с возможностью выбора	58%	49%
Предпочтительный « количественный » формат игры (где Вы – главное действующее лицо)		
индивидуальный (отвечаю только за себя)	39%	39%
управление группой (ком взвода, начальник артели и др.)	9%	7%
обе опции, причем вторая – на более высоком уровне	58%	54%
Надо ли четко обозначать КРИТЕРИИ успеха (победы) / неудачи (поражения) в каждой миссии?		
ДА	100%	74%
НЕТ	0%	26%
На месте разработчика прописали бы Вы обратные задачи , сценарии и легенды для «антигероев»?		
ДА	100%	74%
НЕТ	0%	26%
Полезно ли привлечь к разработке такой игры искусственный интеллект (например, нейросети)?		
ДА	91%	70%
НЕТ	9%	30%

Представления о формально-содержательных чертах игры

Варианты ответов	Удельный вес у педагогов	Удельный вес у школьников
В каком формате Вы хотите видеть / слышать известных людей, привлеченных к созданию игры?		
только их голоса	9%	44%
голоса и портреты в костюмах эпохи (статичные)	27%	21%
голоса и портреты в костюмах эпохи (динамичные)	64%	35%
Что МЕШАЕТ создать «линейку» качественных ОТЕЧЕСТВЕННЫХ игр по истории России?		
отсутствие отечественного программного обеспечения	18%	16%
нехватка финансирования	18%	27%
нехватка программистов высшего класса в госсекторе	18%	23%
недостаточная защищенность интеллектуальной собственности	18%	9%
недостаточная «раскрутка», отсутствие опыта в сфере пиара	0%	9%
надо координировать многих специалистов из разных областей	28%	16%

Таблица 3

Оценка возможного применения культурных памятников в качестве обучающего игрового фона

Условные обозначения: П – педагоги; Ш – школьники; + позитивно; – отрицательно

Оценка Памятники культуры	Только +		Скорее +		Скорее –		Только –	
	П	Ш	П	Ш	П	Ш	П	Ш
Пословицы / поговорки	18%	13%	64%	30%	18%	33%	0%	24%
Легенды / сказки	27%	26%	73%	56%	0%	6%	0%	12%
Стихотворения / прозовые отрывки из литературы	18%	7%	64%	29%	9%	37%	9%	27%
Молитвы / народные заговоры	18%	20%	55%	26%	18%	32%	9%	23%
Народные песни / танцы	9%	18%	73%	37%	18%	15%	0%	30%

тор песни «Мы стояли на Угре»). Курсивом выделены личности, выбор которых совпал в обеих группах респондентов.

Данные таблицы 3 (таб. 3) показывают, что обе группы респондентов в целом поддерживают насыщение игрового фона произведениями отечественной культуры. И для педагогов, и для школьников наиболее предпочтительны в этом плане легенды и сказки (100% и 82% суммарно позитивного отношения). Наименее же предпочтительны для

школьников литературные отрывки (64% суммарно негативного отношения), для учителей – молитвы и народные заговоры (27% суммарно негативного отношения к их применению в игре).

Отношение респондентов к пиар-компонентам развивающих компьютерных игр по отечественной истории представлено в таблице 4 (таб. 4). Мнения существенно расходятся. Так, большинство педагогов (74%) считают самым сильным пиар-ходом награждение победителей кибер-соревнований туристическими путевками по историческим местам. В то же время для 84% учащихся важен фактор материального стимулирования победителей таких состязаний. Необходимо отметить, что больше всего педагогов считают слабым ходом предоставление дополнительных баллов для поступающих в вузы (наверное, на это не пойдут органы управления образованием), а ученики – уже упоминавшееся премирование туристическими путевками. Под символом «звездочка» (*) обозначено следующее примечание: на данную тему опрос среди учеников не проводился. Эту меру поощрения предложили учителя из СШ №1 при интервьюировании, потом вопрос вошел в текст онлайн-опроса педагогов.

Таблица 4

Оценка возможных пиар-ходов для популяризации развивающих компьютерных игр по отечественной истории

Условные обозначения: П – педагоги; Ш – школьники

	Сильный ход		Посредственный ход		Слабый ход	
	П	Ш	П	Ш	П	Ш
Музыкальные клипы в различных стилях (поп, джаз, рок, рэп, фолк и др.) как реклама игры	46%	38%	39%	46%	15%	16%
Привлечение к пиару известных людей – лидеров общественного мнения	69%	58%	8%	30%	23%	12%
Проведение региональных и федеральных онлайн-чемпионатов (киберспорт)	69%	56%	23%	18%	8%	26%
Награждение победителей и рекордсменов в торжественной обстановке с освещением в СМИ (грамоты, подарки)	62%	46%	38%	42%	0%	12%
Награждение туристическими путевками по историческим местам	79%	42%	14%	30%	7%	28%
Денежные призы (в том числе в криптовалюте), даже без торжественного вручения	54%	84%	46%	9%	0%	7%
Дополнительные баллы победителям чемпионатов при поступлении в вуз	38%	60%	38%	24%	24%	16%
Использование игры как компонента обучающей программы (то есть отвести на нее часть уроков в школе и семинаров в вузе)	23%	—*	46%	—*	31%	—*

Учитывая приведенные и проанализированные данные опроса, а также интервьюирования педагогов и обучающихся, мы выявили и расставили «ценностно-смысловые акценты» исследуемой проблематики. Ее обсуждение в ходе анкетирования, интервью и бесед (с привлечением учителей истории, информатики, а также психологов) привело к созданию «пилотной» **концепции развивающей компьютерной игры по отечественной истории**, способной стать еще одним весомым средством формирования идентичности школьников. Отметим основные положения этой концепции:

1. *Хронологический аспект*: развивающими играми с высокой степенью исторической достоверности следует охватить все основные периоды отечественной истории – от IX до XIX вв. (по XX в. такие продукты уже существуют).

2. *Программно-аппаратный аспект*: адаптированность ПО под среднестатистический компьютер или смартфон обывателя; высокое качество графики; динамизм; возможность как индивидуальной, так и сетевой игры в каждой «миссии».

3. *Событийный аспект*: в каждой такой игре предусмотреть сценарии для представителей разных сословий (военных, чиновников, ремесленников / торговцев, крестьян, представителей науки и искусства и др.). Четкое обозначение критериев успеха миссии в каждой роли.

4. *Культурологический аспект*: фоновое сопровождение определенных участков игры различными культурными памятниками эпохи (сказки / легенды; пословицы / поговорки; молитвы / заговоры; стихотворные / прозаические отрывки; народные песни / танцы). При условии соответствия контексту и характеру миссии.

5. *Аксиологический (или даже нравственно-эстетический) аспект*: изначально в каждой миссии предусмотреть 2 противоположные позиции для лучшего понимания характера борьбы нашего народа с внешними и внутренними «супостатами». Например, если эпизод игры по XVI веку посвящен распространению книгопечатания в Московском царстве, то сыграть можно не только «за» Ивана Федорова, но и за тех людей, которые препятствовали его прогрессивному начинанию.

При этом эксперты отметили, что подобная вариативность исключает возможность даже «виртуального» переписывания истории.

6. *Мотивационный аспект*: комплекс мероприятий по привлечению потенциальных пользователей. Например: использование игр как части обучающих программ;

Таблица 5

Возможности влияния развивающей исторической компьютерной игры на идентичность школьников

Компонент Идентичности	Влияние исторической компьютерной игры на его формирование
Когнитивный (знаниевый)	Знания о прошлом. При соблюдении достоверности вовлечение в развивающую игру существенно пополнит багаж детских знаний о нашем прошлом.
Аффективный (эмоциональный)	Активное взаимодействие игроков на культурно ориентированном фоне поможет укрепить чувство сопереживания борьбе и достижениям наших предков.
Деятельностный	Социально значимая цель каждой миссии создаст условия для «тренинга» выполнения долга перед Отечеством в реальных условиях.

привлечение к пиар-кампаниям лидеров общественного мнения. Меры по поощрению участников, в частности, проведение онлайн-чемпионатов на региональном и федеральном уровнях; торжественное награждение победителей (в том числе туристическими путевками по историческим местам) и т.д.

7. *Сопроводительный аспект*: включить формирование представлений об исторических играх и приобретение базовых навыков по их прохождению как в школьный курс информатики, так и в программу подготовки будущих учителей истории и обществознания.

В завершение нужно отметить, каким же образом приобщение к развивающей компьютерной игре по отечественной истории поможет в *формировании идентичности школьников*. Известно, что вектор формирования идентичности может быть как положительным, так и отрицательным (педагогическая запущенность, эмоциональный негатив, различные виды девиантного поведения, вплоть до противозаконного). Задача школы – поддерживать положительный вектор формирования детской идентичности.

Если цифровой продукт в виде развивающей игры по отечественной истории (с учетом представленных выше концептуальных рекомендаций) будет создан и внедрен, то это поможет сформировать идентичность школьников по трем основным компонентам (таб. 5).

Все это поможет формировать не какую-то локальную, а наиболее комплексную по сути *социокультурную идентичность* школьников, то есть осознание сопричастности обучающейся личности к важнейшим социальным институтам и духовным ценностям нашего общества, которые сформировались исторически и сохраняются благодаря духовно-нравственной основе, оставленной для нас нашими предками.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить конкретные предпочтения школьников в сфере игрового досуга. Опросы учащихся и педагогов позволили выявить взгляды на «оптимальную» модель развивающей игры по истории Отечества, а также значимые факторы ее популяризации и внедрения. Созданная нами концепция развивающей игры по отечественной истории как средства формирования социокультурной идентичности школьников носит «пилотный» характер. Она компромиссно детерминирована, учитывает мнение как обучающихся, так и педагогов.

Образ будущего в значительной степени зависит от интенсивности и характера развития информационно-компьютерных технологий. Школе надо принимать вызов во избежание разрастания угрозы «цифровой агрессии» наших противников в «гибридной войне». Игнорировать досуговое вовлечение большинства обучающихся в индустрию цифровых развлечений контрпродуктивно. Нужно разрабатывать качественные отечественные продукты в данной сфере.

Погружение подростков в достоверно воссозданную атмосферу нашего прошлого, моделирование выполнения социально важных заданий с хорошим графическим сопровождением и мощной эмоциональной окраской позволят усилить чувство сопричастности к рассматриваемым страницам истории. Это является важным шагом на пути восприятия отечественной истории «как части своей судьбы» [13, с. 27].

Повышение соответствующей компетентности практикующих педагогов, их совместная работа с учениками в данном сегменте информационного поля станут важными тенденциями реализации личностно-ориентированного подхода к изучению истории. Все это будет способствовать формированию и укреплению социокультурной идентичности учащихся с опорой на положительные аспекты отечественного прошлого. Это значит, что достижение успеха в данной многоплановой работе послужит высокой цели патриотического воспитания молодого поколения. В ближайшей перспективе постараемся донести обозначенные идеи до лиц и организаций, ответственных за разработку соответствующей цифровой продукции.

Список литературы

1. Барановский Н.С. Использование видеоигр в патриотическом воспитании // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2023. №4. С. 482–486.
2. Белянцев А.Е., Герштейн И.З. Образ страны через компьютерную игру: историко-политический аспект // Вестник ННГУ. 2010. №6. С. 279–283.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., 2003.
4. Демильханова А.М. Влияние виртуальной реальности на образ Я (на примере ролевых компьютерных игр): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009.
5. Жемчужников Д.Г. Методика обучения программированию, основанная на создании школьниками динамических компьютерных игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013.
6. Кряжева Е.В., Беляев К.В. Игровые компьютерные технологии как педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-4. С. 154–157.
7. Логинова А.А. Формирование гражданской идентичности школьников средствами интернет-проектов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2010.
8. Писаный Д.М. Проблема концептуализации применения средств обучения социально-гуманитарным предметам в процессе формирования социокультурной идентичности школьников // Вестник Луганского государственного педагогического университета. 2023. №2. Серия 1: Педагогические науки. Образование. С. 56–69.
9. Родионова О.В., Ситникова Л.Д. Формирование патриотизма у младших школьников средствами компьютерных игр // Концепт. 2020. №11. С. 66–87.
10. Россиянин пойдет под суд из-за убийства после ссоры в родительском чате. [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/news/2020/12/29/chat> (дата обращения: 23.05.2024).
11. Сотников А.М., Тыхков А.Ю., Золотарев Р.В. Дополненная и виртуальная реальность в образовании как инструмент осознанного обучения // Вестник ПензГУ. 2021. №4(36). С. 117–122.
12. Тихонов О.В. Интернет как пространство конструирования идентичности // Вестник Томского государственного университета. 2011. №8(100). С. 228–232.
13. Турянская О.Ф. Теоретические основы лично-ориентированного подхода к обучению: монография. Орел, 2015.
14. Яблоков К.В. Компьютерные исторические игры 1990–2000-х гг.: Проблемы интерпретации исторической информации: автореф. дис. ... канд. истор. наук. М., 2005.

* * *

1. Baranovskij N.S. Ispol'zovanie videoigr v patrioticheskom vospitanii // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sociologiya. Politologiya. 2023. №4. S. 482–486.
2. Belyancev A.E., Gershtejn I.Z. Obraz strany cherez komp'yuternuyu igru: istoriko-politicheskij aspekt // Vestnik NNGU. 2010. №6. S. 279–283.
3. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / pod red. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. SPb., 2003.
4. Demil'hanova A.M. Vliyanie virtual'noj real'nosti na obraz Ya (na primere rolevykh komp'yuternyh igr): avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Yaroslavl', 2009.
5. Zhemchuzhnikov D.G. Metodika obucheniya programmirovaniyu, osnovannaya na sozdanii shkol'nikami dinamicheskikh komp'yuternyh igr: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2013.
6. Kryazheva E.V., Belyaev K.V. Igrovye komp'yuternye tekhnologii kak pedagogicheskaya problema // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. №72-4. S. 154–157.
7. Loginova A.A. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti shkol'nikov sredstvami internet-proektov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Samara, 2010.
8. Pisanyj D.M. Problema konceptualizacii primeneniya sredstv obucheniya social'no-gumanitarnym predmetam v processe formirovaniya sociokul'turnoj identichnosti shkol'nikov // Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №2. Seriya 1: Pedagogicheskie nauki. Obrazovanie. S. 56–69.
9. Rodionova O.V., Sitnikova L.D. Formirovanie patriotizma u mladshih shkol'nikov sredstvami komp'yuternyh igr // Koncept. 2020. №11. S. 66–87.
10. Rossiyanin pojdet pod sud iz-za ubijstva posle ssory v roditel'skom chate. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://lenta.ru/news/2020/12/29/chat> (data obrashcheniya: 23.05.2024).
11. Sotnikov A.M., Tychkov A.Yu., Zolotarev R.V. Dopolnennaya i virtual'naya real'nost' v obrazovanii kak instrument osoznannogo obucheniya // Vestnik PenzGU. 2021. №4(36). S. 117–122.

12. Tihonov O.V. Internet kak prostranstvo konstruirovaniya identichnosti // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. №8(100). S. 228–232.

13. Turyanskaya O.F. Teoreticheskie osnovy lichnostno orientirovannogo podhoda k obucheniyu: monografiya. Orel, 2015.

14. Yablokov K.V. Komp'yuternye istoricheskie igry 1990–2000-h gg.: Problemy interpretacii istoricheskoy informacii: avtoref. dis. ... kand. istor. nauk. M., 2005.



The developmental historical computer game as the means of formation of sociocultural identity of schoolchildren: conceptual aspects

The preferences of schoolchildren in the sphere of digital game leisure are analyzed. The views of teachers and students on the optimal model of developmental computer game of the Russian history are contrasted. There is presented the pilot concept of computer game, oriented to the value-based senses of the Russian history. The potential influence of the corresponding digital product on the development of sociocultural identity of schoolstudents is demonstrated.

Key words: *history, teachers, value-based senses, computer games, Computer Studies, concept, sociocultural identity, questionnaire, interview.*

(Статья поступила в редакцию)

В.Г. НЕСТЕРЕНКО

ЛАККИ МАЛЛЕР

Волгоград

**ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ**

Проанализирована литература по вопросу использования информационных технологий на занятиях по изобразительному искусству в современных условиях. Уточнены принципиальные проблемы внедрения цифрового искусства учителями и преподавателями, связанные в основном с отсутствием методической поддержки и помощи в приобретении навыков работы с информационными технологиями.



Ключевые слова: *цифровое искусство, информационные технологии, профессиональная переподготовка, уроки изобразительного искусства, художественное образование, технологии и творчество.*

Сегодня практика показывает, что без обращения к современным компьютерным технологиям, мультимедийным средствам, которые предоставляет нам наука, сложно быть учителем, обладающим профессиональными компетенциями [1]. Современные концепции российского образования предполагают использование интерактивных

форм в образовательной среде, таких как современные управляемые прикосновением интерактивные панели со встроенным компьютером и выходом в интернет, интерактивные доски и др. Используя стилус как кисть или карандаш, можно дополнять изображения, а также создавать свои сюжеты и картины. Этого же можно добиться и при помощи современных графических редакторов и графических планшетов – незаменимых атрибутов современного художника и художника-педагога.

Главной целью современного образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. С момента появления персональных компьютеров педагоги изобразительного искусства все чаще внедряют новые цифровые технологии в свою работу, однако это внедрение является медленным процессом. Многие учителя по-прежнему нечасто пользуются или вовсе избегают новых технологий в художественных классах. Почему же это так?

Дайана Грегори, профессор факультета художественного образования Техасского государственного университета, много писала о технологии в художественном образовании. Она считает, что использование технологий сократилось за последнее десятилетие, поскольку педагоги-искусствоведы борются с ограничительной политикой в области художественного образования. Дополнительные ключевые факторы, способствующие нежеланию учителей искусства применять технологии в своей работе, включают трудности с программным обеспечением, растущий стресс, более высокие учебные нагрузки, временные ограничения, нехватку аппаратного и программного обеспечения, а также отсутствие поддержки и обучения учителей [8].

В идеальном мире администрация школ может справиться с такими трудностями, разработав и внедрив политику поддержки художественного образования, улучшив подготовку и поддержку учителей, снизив их стресс, предоставив больше времени для изучения использования технологий, уменьшив учебную нагрузку и выделив больше ресурсов на приобретение программного и аппаратного обеспечения. Однако в современных реалиях решение этой проблемы остается в руках самих учителей [5–8].

Почему использование технологий в художественных классах так важно? Возможно, ответ лежит на поверхности – времена, технологии и методы преподавания меняются. Сегодняшние учащиеся, которых называют “screenagers”, действительно отличаются от тех, что были еще десять лет назад [10]. Они погружаются в интерактивные технологии, становятся создателями большого количества цифрового контента. Вместе с современными детьми изменился и наш мир. Преподаватели искусства, такие как Пол Данкум, выступают за парадигму визуальной культуры, отражающую наш мультимедальный «цифровой век». Джоана Блэк и Кэтти Браунинг, преподаватели изобразительного искусства в университетах Манитобы и Торонто, в работе «Креативность в практике преподавания цифрового искусства» утверждают, что инсталляция, видео, перформанс, экранные эксперименты “за пределами” кинематографа и особенно оцифровка изображения – все это указывает на значимость нечеловеческого (синтетического) в процессах творчества, где обозначаемое и образ находятся в дизъюнктивном синтезе. Пришло время преподавателям искусства, заработавшим свою репутацию в рамках модернистских студийных практик докомпьютерной эры, начать сталкиваться с изменившимся ландшафтом [4]. Педагоги-искусствоведы, учителя рисования не могут игнорировать эти нововведения [9].

Во всех современных учебных программах, включая изобразительное искусство, растет потребность в интеграции цифровых технологий, но нет четкого алгоритма их использования. Авторы, например, учебной программы по изобразительному искусству для 1–8-х классов в Канадском Онтарио (The Arts (2009)) предлагает учителям включать работу в цифровых приложениях в свою учебную программу по изобразительному искусству. Проблема в том, что у них нет конкретной инструкции, авторы руководства не указывают, какую технологию использовать или как учителя должны осуществ-

влять интеграцию технологий. Такую же ситуацию испытывает учитель ИЗО Тамбовской МБОУ КСОШ №4 В.В. Кудинкина. В работе «Использование ИКТ на уроках ИЗО» она заявляет, что разнообразный иллюстративный материал, мультимедийные и интерактивные модели поднимают процесс обучения на качественно новый уровень. Нельзя сбрасывать со счетов и психологический фактор: современному ребенку намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, нежели при помощи устаревших схем и таблиц [2]. По этой причине сами учителя рисования должны быть движущей силой внедрения новых технологий в своих школах. Но, несмотря на важность использования цифровых технологий, многие учителя не готовы интегрировать цифровые приложения в художественное образование.

Кроме того, существует большой разрыв между знанием базовых компьютерных навыков и использованием компьютеров для художественного образования. Большинство современных студентов, обучающихся искусству, знакомы с компьютером, однако, как отмечает доктор наук Клеборн Мэддакс, учителя считают, что у них нет достаточной технической или педагогической поддержки, которая помогла бы им интегрировать информационные технологии в свое преподавание. Существуют курсы, направленные на повышение способности консервативных преподавателей использовать технологии, но из-за нехватки на них времени педагоги не могут в достаточной степени преподавать цифровое изобразительное искусство, чтобы помочь своим ученикам творчески использовать технологии. Не имея формальной подготовки, преподаватели классической художественной школы должны стараться находить время для ознакомления с программным обеспечением и самостоятельно разрабатывать уроки для классов. Не хватает именно творческого использования технологий. Как утверждает Джоан Ассей, специалисты по искусству нуждаются не только в постоянном обучении базовым компьютерным навыкам, но и в профессиональном развитии в области конкретного аппаратного и программного обеспечения, связанного с улучшением опыта обучения по каждой из художественных дисциплин [3].

Профессор Кетти Браунинг, художница и преподаватель искусства в университете Торонто, провела лонгитюдное исследование под названием «Цифровые приложения в начальных классах изобразительного искусства: Тематическое исследование в школах Онтарио и Ньюфаундленда» [7]. Оно было посвящено шести учителям начальных классов, которые используют креативные цифровые программные приложения на своих уроках изобразительного искусства. Браунинг наблюдала за занятиями всех участников исследования. Свидетельства учителей, участвовавших в этих исследованиях, указывают на важную роль цифровых технологий в изобразительном искусстве и необходимость профессионального обучения: подготовка учителей и техническая поддержка в области изобразительного искусства и цифровых приложений, тип используемого программного обеспечения, отношение и находчивость учителей, а также поддержка, оказываемая директором и администрацией школы, играют ключевую роль в преподавании и изучении цифровых приложений на уроках искусства в начальных классах [Там же]. Когда дети учатся творчески выражать себя, они создают произведения искусства, а не просто делают упражнение ради выполнения задания. Технологические основы могут преподаваться наряду с художественными теориями и принципами. Работая вместе, педагоги дают ученикам то, что им необходимо для развития своего творчества. Преподаватели сочли полезным познакомить учащихся с элементами и принципами дизайна с акцентом на основные формы, взаимосвязь текста с изображением, вырезание и вставку, а также цифровую фотографию. Чего, по-видимому, не хватало на уроках, так это включения теории цвета и более глубокого знания элементов и принципов дизайна (включая баланс, положительное и отрицательное пространство и единство), возможно, потому что учителя испытывали нехватку подготовки в области изобразительного искусства и / или творческого подхода к использованию цифровых технологий. Включе-

ние этих аспектов способствовало бы переходу от модернизма к постмодернизму в школах, особенно в области соотношения изображения к тексту, наложения и множественных способов просмотра и познания [Там же].

Как художник и преподаватель искусства Браунинг на практике отмечает важность творческого подхода к технологиям, поскольку это открывает путь ко многим перспективам. Студенты (практикующие учителя изобразительного искусства) на ее занятиях творчески преобразуются, изучая новые программные приложения и выполняя задания по искусству. Создавая что-то новое, они становятся самомотивированными и самоуправляемыми, одновременно обретают уверенность в своих цифровых творческих способностях и в самих себе как в учителях. Чтобы интегрировать технологии, учителя рисования должны уметь планировать, изучать, использовать и погружаться в них. Это требует выработки стратегии и реструктуризации работы учителя. Также, придется овладевать и новыми методиками [8].

Список литературы

1. Буровкина Л.А. Организация практических занятий по изобразительному искусству с использованием мультимедийных средств обучения // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса: Материалы Международной научно-практической конференции. Ч. 1. М., 2016. С. 127–130.
2. Кудинкина В. Методическая разработка на тему: «Использование ИКТ на уроках ИЗО». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prodenka.org/metodicheskie-razrabotki/42656-ispolzovanie-ikt-na-urokah-izo> (дата обращения: 18.03.2024).
3. Assey J. The future of technology in K-12 arts education // Forum on Technology in Education. Washington, 1999. [Online access]. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED452847> (Accessed: 05.04.2024).
4. Black J. and Browning K. Creativity in Digital Art Education Teaching Practices // Art Education. 2011. [Online access]. URL: <https://doralacademyprep.enschool.org/ourpages/auto/2014/11/10/55720979/Creativity%20in%20Digital%20Art%20Education.pdf> (Accessed: 17.01.2024).
5. Black J. Displacing student-teacher equilibrium in virtual learning environments // The international handbook of virtual learning environments. 2006. №1. P. 497–524.
6. Black J. Necessity is the mother of invention: Changing power dynamics between teachers and students in wired art classrooms // Canadian Review of Art Education. 2009. №36. P. 99–117.
7. Browning K. Digital applications in elementary visual arts: A case study in Ontario and Newfoundland schools // Canadian Review of Art Education. 2006. №33(1). P. 25–41.
8. Gregory D. Boxes with fires: Wisely integrating learning technologies into the art classroom // Art Education. 2009. №62(3). P. 47–54.
9. Stankiewicz M. Commentary: Notions of technology and visual literacy // Studies in Art Education. 2004. №46. P. 88–91.
10. Taylor P. Mediating art education; Digital kids, art and technology // Visual Arts Research. 2007. №22(65). P. 84–95.

* * *

1. Burovkina L.A. Organizaciya prakticheskikh zanyatij po izobrazitel'nomu iskusstvu s ispol'zovaniem mul'timedijnyh sredstv obucheniya // Perspektivy hudozhestvenno-obrazovatel'nogo i sociokul'turnogo razvitiya stolichnogo megapolisa: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. 1. M., 2016. S. 127–130.

2. Kudinkina V. Metodicheskaya razrabotka na temu: «Ispol'zovanie IKT na urokah IZO». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.prodenka.org/metodicheskie-razrabotki/42656-ispolzovanie-ikt-na-urokah-izo> (data obrashcheniya: 18.03.2024).



***Issues of introduction and use of information
technology in visual arts classes***

The literature of use of information technology in visual arts classes in modern conditions is analyzed. The fundamental problems of introduction of digital art by teachers and lecturers, associated mainly with the lack of methodological support and assistance in acquiring the skills in working with information technologies, are specified.

Key words: digital art, information technology, vocational retraining, visual art classes, art education, technology and art.

(Статья поступила в редакцию)



ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

Е.А. ЛОКТЮШИНА
Волгоград

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Рассматривается значимость профессионально-ориентированных курсов иностранного языка в подготовке будущих специалистов. Показана роль различных видов речевой деятельности в формировании иноязычной компетенции специалиста. Выделены подходы и принципы проектирования профессионально-ориентированного курса иностранного языка. Определены цели, содержание обучения, методики и технологии преподавания. Приведены примеры реализации предлагаемого подхода.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный курс иностранного языка, виды речевой деятельности, система профессиональной подготовки, принципы построения курса, предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку.

В течение многих десятилетий прошлого века курс иностранного языка в неязыковом вузе был ориентирован на развитие преимущественно одного вида речевой деятельности – чтения, т.к. профессиональный уровень будущего специалиста предполагал практическое владение иностранным языком, прежде всего, для получения информации из письменных источников. Обучение устной иноязычной речи ранее не рассматривалось в качестве цели обучения в неязыковом вузе.

Но уже в 2000 году новый вариант Примерной программы дисциплины «Иностранный язык» в качестве конечных требований к владению иностранным языком после прохождения основного курса рассматривал наличие не только языковой, но и коммуникативной компетенции, достаточной для дальнейшей учебной деятельности, последующего изучения зарубежного опыта в профилирующей области науки и техники, а также для осуществления деловых контактов на элементарном уровне.

Как следствие изменений требований работодателей к уровню иноязычной готовности специалистов в последнее десятилетие основной акцент в формировании иноязычной компетенции сместился на коммуникативный аспект, что выражается в нацеленности на развитие умений устного иноязычного общения, необходимых для осуществления контактов в сфере профессиональной деятельности, таких как устный обмен информацией в процессе общения, участие в беседе, выражение определенных коммуникативных намерений и др.

Усиление внимания к обучению устному общению не означает зависимое положение других видов речевой деятельности, таких как аудирование, письмо и чтение. Владение устной речью неотделимо от умений восприятия речи говорящего на слух в процессе коммуникации. Для многих студентов-нефилологов данный вид речевой деятельности представляет собой наибольшую сложность. Результат обучения во многом зависит от того, насколько учитывается уровень сформированности готовности к пониманию иноязычной речи. Обучение, как правило, строится на прослушивании, понимании, анализе образцов ситуаций профессионального общения в аудиозаписи для овла-

дения навыками восприятия иноязычной речи на слух, а также для изучения стилей и особенностей отбора лингвистических форм и средств конструирования и моделирования основных видов делового общения.

В результате обучения от студента требуется владения умением воспринимать на слух и понимать монологические высказывания и диалоги различных коммуникативных типов в стандартных ситуациях основных сфер общения. Задача подготовки специалиста состоит в том, чтобы научить его понимать и сообщения на профессиональные темы, опираясь также на невербальную информацию.

Неотъемлемым аспектом иноязычного общения является также и письменная коммуникация. Цель обучения письму в неязыковом вузе рассматривается как формирование способности к использованию основных жанров и стилей письменной деловой коммуникации для решения профессионально значимых задач. Обучение, как правило, строится на основе текста профессиональной направленности с учетом уровня владения письменной речью студентов и в тесной взаимосвязи с обучением чтению как зрительно-письменной текстовой деятельности на иностранном языке. Обучение письму направлено также на формирование навыков ведения деловой документации в необходимом объеме для стандартных ситуаций делового общения, а также навыков фиксации информации, получаемой при чтении текста.

Исходя из конечных целей иноязычной подготовки и прогнозируемых результатов обучения, можем выделить основные принципы проектирования курсов преподавания иностранного языка для специальных целей: принципы коммуникативности, профессиональной направленности, преемственности, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, сознательности, соотношения традиционных и интенсивных методов обучения, использования смешанных форм обучения [5]. Эти принципы лежат в основе наиболее современного подхода к изучению иностранных языков в профессиональных целях, который носит название «предметно-языковое интегрированное обучение» [4]. Суть этого подхода заключается в проектировании системы профессиональной иноязычной подготовки, в которой иностранный язык используется в качестве инструмента овладения речеповеденческими стратегиями профессиональной деятельности, то есть получение иноязычных и профессиональных навыков идет во взаимосвязи друг с другом [7].

Таким образом, курс иностранного языка в профессиональных целях выступает как срез системы на высшем уровне, где системность проявляется во взаимосвязи и взаимозависимости всех ее элементов на различных уровнях и этапах обучения. Курс основывается на связях между уровнем развития речевой коммуникативной компетенции и этапами обучения, из которых складывается курс; между целями обучения на каждом этапе и конечными требованиями, предъявляемыми к специалисту; выбором используемых методов и степенью концентрации учебных часов, формой проводимых занятий и уровнем развития основных видов речевой деятельности [2].

При разработке содержания обучения (**Course Design**) предпринимаются предварительные исследования потребностей обучающихся, конкретизация целей обучения, анализируется входной уровень их языковой подготовки, отслеживаются и оцениваются прогнозируемые результаты, принимается в расчет качество библиотечных ресурсов. Анкетирование, интервьюирование, входное тестирование (**Placement Test**) дают разработчикам курса необходимые данные об уровне языковой подготовке первокурсников и о том, что студенты ожидают от данного учебного курса.

В зависимости от исходных факторов определяются и корректируются задачи курса и способы их решения. Основная цель любого курса понимается как достижение определенного уровня владения языком, языковой и коммуникативной компетенции обучаемых (**Language Proficiency, Communicative Competence**). Под уровнем владе-

ния языком понимается степень развития коммуникативных способностей индивида с точки зрения эффективности процесса межкультурного взаимодействия.

В широком смысле целью изучения любого иностранного языка является практическое им владение, т.е. умение говорить, писать, читать и слушать на данном языке, что обеспечивает взаимопонимание с партнером по общению, которое, в свою очередь, основывается на уверенности в способности использовать свой языковой опыт.

Система организации преподавания языка в профессиональных целях должна:

- быть ориентирована на личность студента, его реальные потребности и мотивы, индивидуальные программы;
- обеспечивать индивидуализацию процесса обучения в соответствии с профессиональными и социальными запросами;
- поддерживать профессионально-ориентированную мотивацию к обучению и направлять ее на успешное овладение языком;
- ориентироваться на логику развития личности студента, его креативные и когнитивные способности в сфере использования языка;
- стимулировать формирование навыков коммуникативного поведения в ситуациях профессионального общения;
- формировать умение пользоваться языком как средством социальной коммуникации в реальных ситуациях межкультурного общения;
- вырабатывать индивидуальные стратегии и техники усвоения языка.

Процесс обучения строится на решении профессиональных и языковых проблем в коммуникативных ситуациях, обуславливающих деятельность специалиста, что предполагает развитие и совершенствование тех языковых умений, которые позволяют осуществить коммуникативную деятельность [3]. Для этого необходимо взаимодействие разработчиков курса с участниками профессионального рынка, контакт и общение с профессиональными группами.

При разработке **структуры курса** учитывается его продолжительность, интенсивность занятий, распределение студентов по группам, график самостоятельных занятий, график проведения вводного тестирования (Placement Test), диагностического тестирования (Diagnostic Test), промежуточных тестов (Progress Test), итоговых тестов (Achievement Test) и экзаменов.

Содержательная часть курса – постоянно развивающаяся категория, которая содержит в себе предметный и процессуальный аспекты, строится на принципах вариативности и преемственности, включает в себя тематическое наполнение, состав языкового материала, тестирование различных видов.

Тематическое наполнение подразумевает выделение *сфер профессионального общения*, отраженных в *ситуациях данного вида общения*, которые представлены в *темах* и основываются на *текстах* как связной последовательности устных и письменных высказываний, порождаемых в процессе речевой деятельности, осуществляемой в конкретной сфере общения. Коммуникативные намерения реализуются с помощью *языковых средств общения*.

Отбор материалов и тем осуществляется в соответствии с образовательным стандартом, предусматривающим наличие межпредметных связей, позволяющих использовать их для развития личности, получения знаний в широком образовательном, профессиональном и культурном контексте. При составлении специализированных программ темы и материалы дополняются в соответствии с профильными требованиями. Например, для студентов экономических специальностей помимо включения в программу курса макротем, нацеленных на овладение основными понятиями и терминами данной предметной области («Микроэкономика», «Макроэкономика», «Корпоративная культура», «Типы собственности», «Управление персоналом» и др.), включаются учебные

материалы, направленные на формирование профессионально-необходимых качеств и умений. К первым следует отнести способность ставить цели и искать пути их реализации, принимать решения и нести за них ответственность, отстаивать свое мнение и быть толерантным по отношению к взглядам и убеждениям партнеров, иметь способность к самообразованию и саморазвитию и др. Что касается профессионально-необходимых умений и навыков, то здесь следует выделить, прежде всего, умение представить себя и свой бизнес, проводить деловые встречи и переговоры, вести деловую документацию, уметь правильно общаться с работодателями и подчиненными.

Формирование умений межкультурного делового общения тесно связано с развитием способности ориентироваться в замыслах партнера, обусловленных социокультурными и профессиональными концептами, присущими носителям другой культуры, что способствует сближению инокультурных знаний в области профессионального взаимодействия.

Следовательно, целенаправленный подбор текстов, отражающих социокультурную и коммуникативно-поведенческую специфику англоязычного делового социума, способствует развитию в сознании обучаемых сети образов, понятий, относящихся к фоновым знаниям, которые в последующей деловой коммуникации будут проявляться у русскоязычного коммуниканта через тексты, продуцируемые представителем англоязычного делового социума [1].

Процессуальный аспект содержания обучения включает речевые навыки и речевые умения, представленные как результат овладения языком и различающиеся по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Состав языкового материала отбирается в соответствии с требуемым уровнем языковой и коммуникативной компетенции и включает в себя лексику, грамматические формы, функции языка, основные понятия, аутентичность и сбалансированность комплекса заданий для практики во всех видах речевой деятельности.

Выбор методических подходов и технологических приемов для реализации целей курса зависит от исходного уровня сформированности коммуникативных умений и навыков, мотивационной составляющей, способностей к обучению и индивидуально-стиля преподавания. Метод, в отличие от подхода, определяет конкретную тактику реализации стратегических принципов – разработку приемов, последовательность действий.

Тщательный отбор форм и методов организации учебного процесса, использование разноплановых упражнений, направленных на решение коммуникативных задач, осуществление интерактивного взаимодействия путем определенной последовательности логически обусловленных заданий, имеющих в качестве конечной цели возможность осуществления иноязычного общения в соответствии с конкретной ситуацией, обеспечивают реализацию поставленных целей в соответствии с замыслом разработчика курса.

Например, при работе над темой «Деньги» для достижения конечной цели, которой являлось формирование умения студентов обмениваться мнениями по финансовым проблемам, используя оценочные суждения, высказывать осведомленность по вопросам денежной политики государства и банковской системы на основе использования специальной терминологии и идиоматических выражений, применялись различные приемы и методы. Определение ключевых понятий темы («деньги», «инфляция», «процентная ставка», «валютный курс», «потребление», «занятость» и др.) основывалось на активизации ранее изученного материала по теме «Макроэкономика».

Анализ банковской терминологии, необходимой для обсуждения функций центрального банка и способов контроля денежного потока, осуществлялся на основе установления языковых соответствий, подбора синонимов, собственных толкований различных понятий, таких как “checking account”, “saving account”, “current account”, и

последующего их сравнения с толкованиями, приведенными в Longman Business English Dictionary. Отличие их друг от друга также является предметом детального рассмотрения.

Современное деловое общение подразумевает использование различных идиоматических выражений, без которых невозможно обсуждение финансовых проблем. Наиболее распространенные из них, такие как “to be in the red”, “to be in the black”, “to go belly up”, “to give kickback”, предъявляются студентам как изолированно, так и в контексте, где они используются для придания выразительности оценке современного состояния предпринимательства. В сочетании со словами “boom”, “expansion”, “crash”, “decline”, “recession”, “slump”, ассоциируемыми с успехом и поражением в мире бизнеса, эти идиомы служат основой для характеристики экономики страны за последние двадцать лет.

Особое внимание уделяется роли отдельной личности в определении стратегии развития как экономики в целом, так и конкретной компании. Для этой цели студентам представляются четыре наиболее успешных мировых инвестора, предлагается обсудить в небольших группах, какие личные и деловые качества позволили им добиться успеха. Обучающимися, как правило, выделяются быстрота мышления, удачливость, чувство нужного момента, мужество, осторожность. Подобная групповая форма работы является формой принятия коллективного решения и позволяет выработать критерии оценки успешности инвестиционной деятельности.

В качестве примера негативного влияния действий одного сотрудника на деятельность целого коллектива студентам представляется история старейшего британского банка Barings, который потерпел крах из-за того, что один из его молодых сотрудников использовал финансовый рынок в качестве gambling casino. При работе над данным аспектом используется прием дозированного чтения, когда текст предъявляется частями, после чтения каждой части следует вопрос, предполагающий неоднозначную реакцию. Ответы студентов основываются на ключевых опорах, состоящих из лексических единиц с вариативным значением, например, dismissal, a fine, a prison, sentence. Таким образом студенты постараются разобраться, какова должна быть реакция руководства на инициативные действия молодых сотрудников (delight, interest, curiosity, suspicion), как следует провинившемуся сотруднику выйти из сложившейся ситуации, какое он заслуживает наказание и, главное – кто действительно виноват в банкротстве: молодой сотрудник или руководство банка, проявившее невнимание и излишнюю доверчивость.

Глаголы с оценочной коннотацией, характеризующие рыночные тенденции (to soar, to dip, to recover, to lit the bottom), были отобраны для обсуждения причин и последствий «Черного понедельника» лондонского рынка, информация о котором прослушивается в аудиозаписи.

Задания такого рода позволяют не только совершенствовать коммуникативные навыки, но и формируют личностную позицию, дают возможность оценить ситуацию, проанализировать ее, выбрать стратегически верное решение и обосновать свой выбор.

Подобная логика представления темы дает возможность студентам формулировать основные понятия темы, хорошо владеть терминами, формировать в сознании определенные речевые клише на основе специальной лексики и идиоматических выражений, использовать эти клише в речевом взаимодействии, а также способствует развитию их профессиональных навыков, становлению психологической готовности к принятию решений. Технология речевого взаимодействия, являющаяся методической основой интегрированных лингвистических курсов, включает в себя интерактивную деятельность обучаемых, личностно-ориентированное общение, концентрированность в организации учебного материала, интегрированный подход в обучении по всем видам речевой деятельности.

Методическое обеспечение курса включает в себя **систему организации занятий (Classroom Management)**, владение современными методиками преподавания и тех-

нологическими приемами, умение подбирать материалы для составления тестовых заданий, знание критериев оценки уровней языковой и коммуникативной компетенции.

Важной частью методического обеспечения является наличие готовых учебно-методических материалов. Их отбор производится по следующим критериям: возможность использования в рамках структуры курса; соответствие материалов и заданий целям обучения, методическим подходам и образовательным принципам; возможность использования материалов для различных видов самостоятельной работы; оптимальный подбор языкового материала в соответствии с необходимым уровнем языковой и коммуникативной компетенции; наличие справочного аппарата, тестов, дополнительных материалов и заданий, ответов к заданиям и тестам [6].

Несмотря на то, что готовые учебно-методические материалы имеют ряд преимуществ, таких как наличие разработанной системы заданий и обеспечение промежуточного и итогового тестирования, часто в них не учитывается возможная разноразрядность группы, предлагаются искусственные ситуации без острых углов, не обеспечивается индивидуальный стиль преподавания. По этим причинам разработка собственных учебных материалов, направленных на реализацию конкретных целей и ориентированных на конкретную аудиторию, по-прежнему остается актуальной.

Эффективность любого учебного курса контролируется системой оценки знаний. Наиболее значима оценка собственно процесса обучения. Студенты должны уметь оценивать собственный прогресс или неудачи. Самооценка важна как способ вовлечения студентов в учебный процесс и повышения их чувства ответственности за свою деятельность и ее результаты. Необходима также оценка эффективности курса в целом и его частей и аспектов – занятий, заданий, реакции студентов, уровня их мотивации, выбранных учебных материалов. Владение такой техникой позволяет вносить изменения в структуру курса, его содержательное наполнение, форму и интенсивность занятий, изменять характер заданий в случае, если анализ качества знаний и приобретенных навыков и умений показывает низкую эффективность тех или иных методических подходов и технологических приемов [3].

Учебные программы и курсы преподавания на неязыковых факультетах нацелены на формирование и развитие автономности учебно-познавательной деятельности студентов по овладению иностранным языком, что предполагает учет их личностных потребностей и интересов. Процесс обучения строится на принципах сознательного партнерства и взаимодействия, что непосредственно связано с развитием самостоятельности студентов, их творческой активности и личной ответственности за результативность обучения.

Любой курс иностранного языка для специалистов неязыковых сфер представляет собой гармоничное сообразование целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения. Отбор и структурирование содержания языковой подготовки учитывает профессиональную специфику обучения. Присутствует целостность и преемственность языкового и специального компонента в учебной и внеучебной деятельности. Готовность специалиста к использованию иностранного языка в профессиональной сфере должна стать важной составляющей его мастерства, основы которого закладываются еще при обучении в вузе.

Список литературы

1. Астафурова Т.Н. Контексты формирования знаний в межкультурном деловом общении // Языковая личность: нормы, стиль: Тезисы докладов научной конференции. Волгоград, 1998. С. 10.
2. Булатова Д.В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. М. 1999.

3. Гуляева Г.В., Хан И.А. Краткий методический глоссарий // *ELT News & Views International Book Distribution* September. 2002. С. 2.
4. Локтюшина Е.А., Матвиенко Л.М. Иноязычное обучение в системе корпоративной подготовки кадров // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021. №4(157). С. 48–52.
5. Матвиенко Л.М. Онлайн-курсы в системе смешанного языкового обучения будущих специалистов в области права // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019. №6(139). С. 35–39.
6. План занятия. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teachingenglish.org> (дата обращения: 18.12.2014).
7. Предметно-языковое интегрированное обучение. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.britishcouncil.org/europe/our-workin-europe/content-and-language-integrated-learning-clil> (дата обращения: 18.12.2014).

* * *

1. Astafurova T.N. Konteksty formirovaniya znaniy v mezhkul'turnom delovom obshchenii // *Yazykovaya lichnost': normy, stil': Tezisy dokladov nauchnoj konferencii*. Volgograd, 1998. S. 10.
2. Bulatova D.V. Teoreticheskie osnovy kursa obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: dis. ... d-ra ped. nauk. M. 1999.
3. Gulyaeva G.V., Han I.A. Kratkij metodicheskij glossarij // *ELT News & Views International Book Distribution* September. 2002. S. 2.
4. Loktyushina E.A., Matvienko L.M. Inoyazychnoe obuchenie v sisteme korporativnoj podgotovki kadrov // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021. №4(157). S. 48–52.
5. Matvienko L.M. Onlajn-kursy v sisteme smeshannogo yazykovogo obucheniya budushchih specialistov v oblasti prava // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. №6(139). S. 35–39.
6. Plan zanyatiya. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.teachingenglish.org> (data obrashcheniya: 18.12.2014).
7. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.britishcouncil.org/europe/our-workin-europe/content-and-language-integrated-learning-clil> (data obrashcheniya: 18.12.2014).



Designing of profession-oriented courses of foreign language in non-linguistic universities

The significance of profession-oriented courses of foreign language in the process of training future specialists is considered. There is demonstrated the role of different kinds of speech activity in the development of foreign-language competence of specialists. The approaches and principles of designing the profession-oriented course of foreign language are revealed. The aims, learning content, teaching methods and educational technologies are defined. There are given the examples of realization of the suggested approach.

Key words: *profession-oriented course of foreign language, kinds of speech activity, system of professional training, principles of course organization, content and language integrated learning of foreign language.*

(Статья поступила в редакцию)

Н.А. ЖУКОВА
Барнаул

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОСЛОВИЦ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Раскрываются лингводидактический потенциал пословиц в обучении иностранным языкам, преимущества их использования в учебном процессе. Выявляются проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели при организации работы с пословицами на занятиях по иностранному языку. Приводятся конкретные приемы работы с пословицами для развития коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза.



Ключевые слова: пословицы, потенциал, культура, иноязычная коммуникативная компетенция, занятия по иностранному языку в неязыковом вузе, приемы организации работы с пословицами.

В условиях современного мира формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции отводится важное место в подготовке успешных специалистов в различных карьерных моделях. Акцент в данном случае делается не просто на развитии беглости речи выпускников вузов, но и на содержании их высказываний, насколько они учитывают реальную ситуацию (роли участников общения и речевые задачи) [7]. Обучение иностранному языку с самого начала должно проходить в условиях максимально приближенных к условиям реального общения, поэтому преподавателям вуза не следует недооценивать большую практическую и методическую ценность пословиц в обучении иностранному языку.

Целью данной статьи является раскрытие лингводидактического потенциала пословиц в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Прежде всего выделим преимущества использования пословиц в обучении иностранному языку. Многие авторы (А.К. Белоусова, Е.А. Павлова, Ю.В. Кейзерова, А.А. Нистратов, Е.А. Мурашова и др.) отмечают методическую полезность использования пословиц при обучении иностранным языкам.

Пословицы характеризуются следующими стилистическими приемами: метафоричностью; наличием определенного ритма и размера; лаконичностью и краткостью; повторами, которые придают форме сбалансированность и простоту. Все эти особенности пословиц приводят нас к выводу о том, что они легко запоминаются, делают речь точнее и выразительнее, тем самым украшают ее, придавая образность и глубину.

Использование пословиц на занятиях по иностранному языку расширяет знания студентов о языке и особенностях его функционирования, дает им ощущение сопричастности к культуре других народов. Они отражают мышление, свойственное данному народу, его образ мыслей, особенности суждений, а также характер этой нации, обычаи и традиции. К.Д. Ушинский сравнивает пословицы с «речевыми самородками и драгоценными камнями», в которых кристаллизуется мудрость народа. По меткому определению И.М. Снегирева, «нигде столь резко и ярко не высказывается внешняя и внутренняя жизнь народов со всеми ее проявлениями, как в пословицах, в кои облекается его дух, ум и характер» [6, с. 140].

Пословицы широко используются для развития памяти, обогащения иноязычного словарного запаса студентов за счет их лексической и грамматической насыщенности. Они также выступают стимулом для развития речи на иностранном языке. Но преподаватель должен следить за тем, чтобы студенты не зазубривали пословицы бездумно.

но, не воспроизводили их в жестко заданном контексте. Изучение пословиц на английском языке – это творческий процесс самопознания, в ходе которого обучающиеся исследуют свои личностные особенности, учатся лучше понимать себя и других, управлять своей жизнью и развивать такие важные качества, как терпимость и толерантность.

Все вышесказанное позволяет нам признать, что эффективность учебно-воспитательного процесса по иностранному языку значительно повышается при использовании пословиц. Однако, как показывают анализ действующих учебно-методических пособий по иностранному языку для неязыковых вузов и наблюдение за учебным процессом, работе с пословицами не уделяется достаточного внимания. Во многих учебниках не предусматривается такая работа, а в некоторых пособиях пословицы представлены, но не всегда методически правильно организованы, так как не проработан комплекс заданий для их активизации [4].

Многие преподаватели иностранного языка отмечают, что правильный подбор пословиц также может стать проблемой, которую приходится решать при подготовке к занятиям по иностранному языку, поскольку не все пословицы могут быть уместны в речи студентов на определенном этапе обучения. О.О. Мусина предлагает придерживаться следующих требований к отбору пословиц для учебных целей:

- аутентичность;
- соответствие содержания пословицы теме изучаемого материала;
- доступность с точки зрения содержания и используемого в них языкового материала;
- связь содержания с жизненным опытом студентов и окружающей их действительностью;
- соответствие коммуникативным и познавательным интересам и потребностям студентов;
- культурная ориентация [Там же].

Чтобы использовать пословицу в речи, необходимо знать о ней следующее: форму ее употребления (лексические, структурные варианты); ее основные и дополнительные значения; стилистическую окраску; возможность ее изменения; ситуацию или контекст, в которых уместно употребление этой пословицы.

Е.Н. Соловова выделяет ряд трудностей, с которыми можно столкнуться в процессе овладения иноязычными пословицами. Она выделяет сложности языкового и речевого характера. Наличие в пословице сложных для понимания понятий (например, устаревших слов), фонетические особенности произнесения отдельных слов, а также грамматические особенности пословицы автор относит к языковым трудностям. К речевым сложностям, по ее мнению, относятся межъязыковая и внутриязыковая интерференция. Для снижения влияния интерференции Е.Н. Соловова рекомендует воспользоваться словарями или учебными пособиями. Это поможет правильно истолковать значение пословицы, активизировать ее использование в речи [7, с. 144].

Студенты не смогут активно использовать пословицы в своей речи на иностранном языке, если работа с ними ведется эпизодически. Только специально разработанный комплекс методических приемов по работе с пословицами будет способствовать целенаправленному усвоению пословиц обучающимися.

Т.Ю. Афанасьева предлагает использовать пословицы на всех уровнях и этапах обучения иностранному языку [1]. Пословицы помогают преподавателям иностранного языка решать самые разнообразные задачи на занятиях. Например, чтобы сделать занятие по иностранному языку насыщенным, ярким и неординарным и главное – интересным для студентов, можно обратиться к пословицам. Пословицы обладают широкими возможностями для отработки произношения, совершенствования ритмико-интонационных и грамматических навыков, обогащения словарного запаса студентов,

способствуют усвоению языка как системы, развитию творческой инициативы студентов, позволяют прочувствовать эмоциональную выразительность языка.

Пословицы можно использовать на разных этапах занятия. В начале занятия пословица как краткое и емкое выражение позволяет заинтересовать студентов, побудить их к более глубокому обсуждению проблемы урока, может служить материалом речевой зарядки. В основной части акцент делается на формировании навыков и развитии умений, в конце занятия пословицы используются для подведения итогов или оценки работы обучающихся [3].

В обучении различным аспектам языка роль пословиц неопределима. Раскроем возможности пословиц для организации фонетической зарядки.

В начале занятия пословицы помогают студентам перестроиться с родного языка на иностранный. Им предлагают специально отобранные пословицы вместо отдельных слов и фраз, содержащих тот или иной звук. Они вспоминают артикуляцию трудных и сверхтрудных звуков, происходит их коррекция. В течение следующих нескольких занятий пословица повторяется, совершенствуется произнесение звуков. Например, для обработки звука [w] можно предложить такую пословицу: *Where there is a will there is way*. Также можно попросить студентов записать пословицы на основе транскрипции и правильно их прочитать.

В рамках коммуникативного подхода обучение грамматике осуществляется на функциональной и интерактивной основе, что предполагает изучение грамматических явлений не как форм и структур, а как средств выражения определенных мыслей, коммуникативных намерений, отношений [2]. Рассмотрим некоторые примеры заданий для совершенствования грамматических навыков:

- разделите слова в пословицах вертикальной чертой и переведите их (например, *The apple never falls far from the tree*);
- назовите грамматические явления, которые употреблены в пословицах, и переведите их на русский язык (например, *There is no use crying over spilt milk*);
- расставьте слова в правильном порядке, чтобы получилась пословица (например, *are least the doers talkers greatest the*);
- назовите пословицы с модальным глаголом *may* (например, *He that comes first to the hill may sit where he will*).

Пословицы также можно использовать для расширения словарного запаса студентов и совершенствования их лексических навыков. Вот несколько примеров упражнений:

- назовите как можно больше пословиц, где встречается определенное слово (например, *cat* – *The cat is out of the bag*);
- вспомните окончание пословицы (например, *Better be the head of a dog ... – Better be the head of a dog than the tail of a lion*);
- расшифруйте пословицу, вписав недостающие буквы (например, *Exp...rien...e is the m...ther of wi...dom. – Experience is the mother of wisdom*);
- подберите английской пословице русский эквивалент (например, *No pain, no gain. – Без труда не выловишь и рыбку из пруда*);
- подберите русской пословице английский вариант (например, *He sneezes in language, hurries in deed. – Doing is better than saying*);
- придумайте ситуацию, где можно было бы использовать данную пословицу (например, *A penny saved is a penny gained*);
- посмотрите на картинку, определите, какая пословица подойдет к ней;
- игра «Перевертыши»: замените некоторые слова на антонимы, чтобы получилась английская пословица (например, *Worse early than always. – Better late than never*);
- игра «Пазл»: соберите разрезанную пословицу;

• игра «Аукцион пословиц»: студенты делятся на команды и по очереди называют по одной пословице по данной теме, чья команда назовет пословицу последней, та и выиграет.

Для активизации устной речи (как подготовленной, так и неподготовленной) студентам могут быть предложены различные творческие задания. Например, объясните значение пословицы; используя пословицу, дайте совет собеседнику; составьте рекламное объявление; подходящей пословицей закончите рассказ, который вы прочитали или прослушали; придумайте диалоги по определенной теме и используйте при этом пословицы; расскажите какую-нибудь ситуацию из своей жизни и подберите к ней пословицу; напишите коллективный творческий рассказ на тему пословицы; придумайте сказку, где название и мораль являются пословицей [5].

В качестве смысловой опоры для составления собственных диалогов обучающимся предлагается пословица. Они составляют к ней вопросы, которые будут задавать своему собеседнику. Например, пословица *Don't put off until tomorrow what you can do today*. Возможные вопросы: *Are you lazy or hard-working? Do you have a habit of procrastinating? Do you usually make a plan of your day?* и т.д.

Пословицы должны быть, на наш взгляд, неотъемлемой частью классного обихода преподавателя иностранного языка. Например, пословицы можно использовать в конце урока для обобщения (например, «Better late than never», «All is well that ends well», «So many men, so many minds»), оценки работы студентов (например, «A cat in gloves catches no mice», «Practice makes perfect») и т.д.

Методически грамотно выстроенная работа с пословицами на занятиях по иностранному языку будет вести к увеличению запаса изученных пословиц. Для продуктивности работы можно предложить студентам завести специальный словарик для пословиц. В конце семестра можно организовать мероприятие «Праздник народной мудрости» для закрепления изученного материала, где студенты примут участие в занимательной викторине.

В качестве общего вывода отметим, что лингводидактический потенциал пословиц в обучении иностранному языку студентов не имеет ограничений и является неисчерпаемым. Работа с пословицами на занятиях расширяет страноведческие знания студентов, способствует развитию их воображения, эмоционально выразительной речи. Приобщение к культуре страны изучаемого языка через пословицы дает чувство общности с другими народами, а умение грамотно использовать пословицы в процессе общения является признаком сформированности вторичной языковой личности.

Список литературы

1. Афанасьева Т.Ю. Методическая ценность пословиц и поговорок в обучении иностранному языку // Наука. Искусство. Культура. 2017. №3(15). С. 163–167.
2. Боженова Н.А., Бганцева И.В., Кириллова Е.Б. Работа с пословицами как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2014. №4. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13891> (дата обращения: 17.06.2024).
3. Каракетова Ш. Использование пословиц и поговорок в обучении иностранным языкам // Вестник магистратуры. 2022. №1–2(124) С. 89–93.
4. Мусина О.О. Пословицы и поговорки как полифункциональное методическое средство в обучении иностранному языку. Критерии отбора пословиц и поговорок для учебных целей // Вестник науки. 2022. Т. 2. №2(47) С. 24–30.
5. Павлова Е.А. Пословицы и поговорки как полифункциональное методическое средство в обучении иностранному языку // English. 2006. №16. С. 13–18.

6. Снегирев И.М. Обзорение пословиц. Русское устное народное творчество: хрестоматия по фольклористике. М., 2003.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов вузов и учителей. М., 2010.

* * *

1. Afanas'eva T.Yu. Metodicheskaya cennost' poslovic i pogovorok v obuchenii inostrannomu yazyku // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2017. №3(15). S. 163–167.
2. Bozhenova N.A., Bganceva I.V., Kirillova E.B. Rabota s poslovicami kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii na urokah inostrannogo yazyka // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. №4. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13891> (data obrashcheniya: 17.06.2024).
3. Karaketova Sh. Ispol'zovanie poslovic i pogovorok v obuchenii inostrannym yazykam // Vestnik magistratury. 2022. №1–2(124) S. 89–93.
4. Musina O.O. Poslovicy i pogovorki kak polifunktional'noe metodicheskoe sredstvo v obuchenii inostrannomu yazyku. Kriterii otbora poslovic i pogovorok dlya uchebnyh celej // Vestnik nauki. 2022. T. 2. №2(47) S. 24–30.
5. Pavlova E.A. Poslovicy i pogovorki kak polifunktional'noe metodicheskoe sredstvo v obuchenii inostrannomu yazyku // English. 2006. №16. S. 13–18.
6. Snegirev I.M. Obozrenie poslovic. Russkoe ustnoe narodnoe tvorchestvo: hrestomatiya po fol'kloristike. М., 2003.
7. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinityj kurs: posobie dlya studentov vuzov i uchitelej. М., 2010.



***Linguodidactic potential of proverbs in foreign language teaching
of students of non-linguistic profiles***

The linguodidactic potential of proverbs in foreign language teaching and the advantages of their use in the educational process are revealed. The problems, that the lecturers face while organizing the work with the proverbs at the foreign language classes.

Key words: proverbs, potential, culture, foreign-language communicative competence, foreign language classes in non-linguistic university, techniques of organization of work with proverbs.

(Статья поступила в редакцию)

ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТОДА ЦИФРОВОЙ СТОРИТЕЛЛИНГ В ОБУЧЕНИИ МОЛОДЫХ ПОКОЛЕНИЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассматриваются влияние глобализации, распространение цифровых технологий и развитие Интернета на психологию и образ жизни поколений Z и Alpha. Анализируется связь между психологическими характеристиками и образовательным запросом. Особое внимание уделяется изучению образовательного запроса данных поколений и оценке эффективности метода сторителлинг и его цифровой версии в процессе обучения современной молодежи иностранным языкам. Обосновывается актуальность данного метода для обучения современных учащихся.



Ключевые слова: поколение Z, поколение Alpha, эдьютейнмент, метод сторителлинг, цифровой сторителлинг, обучение иностранному языку, образовательный запрос.

Целью данной статьи является определение перспектив метода цифровой сторителлинг в обучении молодых поколений иностранному языку. Для достижения поставленной цели решаются следующие **задачи**: 1) определение образовательного запроса поколений Z и Alpha на основе исследования их ключевых психологических особенностей, вызванных изменениями в мире; 2) в рамках исследования преимуществ и потенциала метода сторителлинг в образовании данных поколений определение теоретических основ данного метода; 3) определение понятия «сторителлинг»; 4) определение роли, функции и элементов истории как педагогической категории в образовательном процессе внутри метода сторителлинг; 5) классификация разновидностей метода, исследование преимуществ и потенциала элементов каждого, в частности цифрового сторителлинга.

Основным **методом** данного исследования является теоретический анализ литературы. Теоретико-методологическая база данного исследования представлена работами ученых из разных сфер науки: философии (социальная философия), социологии (поколенческий и культурологический подходы, социология возрастных групп), психологии (возрастная психология) и педагогики (возрастная педагогика).

Исследование ключевых характеристик современных поколений обучающихся и учащихся

Современные культурологи, социологи, философы и психологи описывают современную эпоху как «метамодерн» [28] и «массовая инфантилизация» [8; 9], где игра является основным увлечением даже взрослых, а знание становится поверхностным и неструктурированным из-за изменений в восприятии, мышлении, эмоциях и поведении новых поколений. Анализ этих особенностей молодежи поможет понять их потребности в образовании. Рассмотрим характеристики современных обучающихся, то есть **представителей поколения Z** [3; 8; 9; 10; 12; 26]:

1. Развитие цифровых технологий положительно сказалось на их виртуальной ориентации, но отрицательно повлияло на социализацию. Они ищут диалог и признание, но обладают ограниченными коммуникативными способностями и пониманием эмоций.

2. Культура потребления и развлечений стали неотъемлемой частью их жизни, приводя к эгоцентризму и игровому восприятию образовательного материала.

3. Из-за поверхностной обработки информации им необходим краткий и легко понимаемый материал.

4. Клиповое мышление и нестабильное внимание, поиск новых впечатлений через краткие и яркие образы.

5. Отсутствие авторитетов и стремление избегать ответственности.

6. Частая смена целей и ориентация на короткие успехи характеризуют их, но при потере интереса может возникнуть стагнация и отсутствие развития.

Современный учащийся, **представитель поколения Alpha**, обладает следующими характеристиками [4; 8; 9; 14–16; 18; 20; 21]:

1. Поколение Alpha обладает клиповым мышлением, предпочитает короткие сообщения с визуальными эффектами. Образовательный материал должен быть в форме изображений, видео, мемов, а не текста.

2. С легким доступом к информации им не нужны авторитеты. Роль преподавателя – фасилитатор информации, наставник, помогающий структурировать знания.

3. Легкодоступная несоответствующая возрасту информация может ускорить подростковый период с характерными для него проявлениями, требуя от родителей и преподавателей адаптации.

4. С учетом изменчивости мира акцент в образовании должен сместиться с знаний на развитие когнитивных и метакогнитивных стратегий.

5. Границы между работой, учебой и развлечениями стираются. Поколение Alpha должно обладать множеством софт-навыков и быть готовым к непрерывному обучению.

6. Изменчивость мира и отсутствие авторитетов формируют высокую адаптивность поколения Alpha, но также могут привести к потере интереса к языку предыдущих поколений. Образовательный процесс должен быть интересным, визуальным и интегрированным в жизнь.

Поколения Z и Alpha имеют схожие влияющие факторы, такие как виртуальный мир, зависимость от интернета, изменчивость и скоротечность мира. Несмотря на это, различия во взаимодействии с миром и вырабатываемых характеристиках делают их уникальными. Некоторые ученые объединяют их, но мы считаем, что различия важны не только из-за изменений в мире, но и из-за специфики взаимодействия с окружающей средой [29].

Поколение Z воспринимает цифровые технологии как инструмент, не считая виртуальный мир образом жизни. В отличие от них поколение Alpha интегрировано в цифровые технологии с самого раннего детства, привыкая к сенсорным экранам и новым приложениям еще до формирования речевых умений [4; 27]. Это особое поколение, где цифровая коммуникация влияет на мышление еще до развития речи; они живут в периоде, где дисплеи заменяют традиционные средства развлечения и образования [20; 21]. Поколению Z нужна была мультимодальность в обучении, а поколению Alpha потребуется виртуальность. Ученые подчеркивают важность персонализированного обучения и групповых видов деятельности с обратной связью, дополняя предыдущие запросы [15].

Образование переходит к новой парадигме, где онлайн-образование заменяет традиционное. В этой новой системе обучения визуальность и простота восприятия становятся важнее вербальности и глубины знаний. Важность приобретают не устойчивые глубинные знания, а умение самостоятельно адаптироваться к меняющемуся миру, быстро изучать новое и мгновенно применять знания на практике. Ученые отмечают, что при таком подходе главной целью образования становится воспитание самостоятельности и ответственности, а также осознание необходимости непрерывного образования и саморазвития на протяжении всей жизни [13; 14].

Основываясь на теоретическом анализе литературы, выделим характеристики и ключевые проблемы современных поколений в образовании. Теперь задача педагоги-

ческого сообщества – найти метод обучения с учетом этих аспектов. Цифровой сторителлинг имеет потенциал стать одним из успешных методов обучения, отвечающим вызову, который представляет собой запрос в образовании поколений Z и Alpha.

Исследование преимуществ и перспектив метода цифрового сторителлинга

Общей проблемой обоих поколений в образовании является запрос на увлекательность, развлекательность, интерактивность и визуальность материала, предпочтение игровой формы. Одним из ответов на этот запрос является направление «эдютейнмент», сочетающее обучение и развлечение. Метод сторителлинга считается соответствующим этому подходу, активно вовлекает обучающихся и студентов, обеспечивая обучение через личный опыт без внешней оценки и способствуя когнитивному развитию через формирование собственных выводов [1].

Понятие сторителлинга имеет несколько трактовок: 1) создание эмоционального и развлекательного контента [7]; 2) трансляция истории через текст, устную речь, музыку и картинки; 3) искусство повествования, где история пересказывается или создается на ходу [25].

Теоретической основой сторителлинга является теория овладения иностранным языком С. Крашена. Согласно этой теории, учащиеся осваивают язык, получая «понятную информацию», превышающую их текущий уровень. Развитие беглости и грамотности речи достигается через активное использование целевого языка, включая слушание, чтение и общение. Эмоции и впечатления учащихся могут влиять на процесс освоения языка.

Ключевым моментом в сторителлинге является история, которая не только описывает события, но и обращает внимание на проблему и изменения в мире и у героев. Эта особенность делает истории увлекательными и привлекательными для обучающихся и учащихся при их внедрении в метод сторителлинга. Важно, чтобы элементы истории были актуальны для целевой аудитории. Главными элементами истории являются:

- Главный герой – ключ к истории, легко узнаваем, с определенной целью и проблемой. Решение проблемы должно быть логичным и убедительным.
- Сюжет – последовательность событий, построенная по драматургическим принципам: введение проблемы, развитие действий, конфликт, кульминация, разрешение и трансформация.
- Цель – основной вопрос, преследуемый главным героем.
- Препятствие – что-то мешающее достижению цели, создающее конфликт.
- Конфликт – столкновение с препятствием, борьба, преодоление, развивающееся вокруг важных событий.
- Трансформация – суть истории, стремление к неизведанному, сопряженное с ценой и наградой.
- Аутентичность – важный элемент, особенно в образовательном контексте, требующий соответствия всем элементам реальной жизни и вызывающий эмпатию у целевой аудитории через поступки и способности персонажей.

Сторителлинг обладает уникальным образовательным потенциалом для современной молодежи, позволяя следующее:

- вовлечение через эмоциональную связь, так как эмоционально заряженная информация лучше запоминается;
- генерирование и передача знаний в интерактивной, увлекательной форме, что разжигает интерес и способствует запоминанию;
- привлечение и удержание внимания в условиях клипового мышления и неустойчивого внимания современных поколений;
- контекстуализацию информации, являющейся важной в обучении иностранному языку;

- практическую направленность обучения, особенно ценную для взрослых представителей поколения Z;
- простоту и доступность информации, соответствуя образовательному запросу молодежи;
- создание мотивации через увлекательность подачи, особенно с использованием игровых элементов на занятиях.

Метод сторителлинга в образовании, возникший в 1990-х годах, изначально предлагался как передовой способ обучения детей иностранному языку [24]. Разработанный Р. Блэйном как модификация метода полной физической реакции (TPR), он представляет собой метод обучения владению языком через чтение и рассказывание историй (TPRS) [17].

Сегодня метод сторителлинга не только широко применяется в обучении детей, но и считается эффективным для обучения людей любого возраста и языкового уровня [6; 22; 23]. Исследования, проведенные в разных странах, подтверждают его превосходство по сравнению с традиционными методами. Он приводит к расширению словарного запаса, улучшению грамматических навыков, повышению беглости и грамотности речи, а также стимулированию мотивации для изучения языка [30].

Сторителлинг предоставляет множество форматов, способных соответствовать различным образовательным потребностям обучающихся. Метод гибок, позволяет сочетать и адаптировать различные форматы в планировании занятий, является эффективным в образовательном контексте.

Стандартный сторителлинг Р. Блэйна включает совместное создание истории на основе заранее разработанного сюжета. Учитель направляет учащихся, ставит вопросы, чтобы они расширили сюжет, и активизирует новую лексику с целью многократного внедрения языковых элементов. На уроке поддерживается дружественная атмосфера, и учитель применяет методы персонализации и повторения, ориентируясь на самого слабого ученика и обеспечивая полное понимание материала перед переходом к следующему этапу [17].

Сэндвич-сторителлинг включает интерактивные вставки в историю. Например, задания по креативному письму, которые логично вплетаются в сюжет [2]. Этот формат может решить проблемы клипового мышления и нестабильного внимания представителей поколений Z и Alpha, предлагая сменяемость активностей и добавляя игровые элементы к заданиям.

Билингвальный сторителлинг включает использование родного языка в обучении через рассказывание истории, что способствует тренировке металингвистических и метакогнитивных стратегий изучения иностранного языка [Там же]. Это особенно актуально в онлайн-пространстве для представителей поколения Alpha, где широко используется транслингвизм.

Многоголосый сторителлинг – формат, включающий участие обучающихся в рассказывании истории под руководством преподавателя или полностью самостоятельно [Там же]. Этот метод обеспечивает интерактивность и игровой элемент в обучении, а также решает проблему нежелания брать ответственность, позволяя студентам озвучивать роли. Такой подход заметно снижает «Время Разговора Учителя» (ТТТ), позволяет обучающимся формулировать свои собственные мнения, а также способствует вовлеченности и равномерному распределению нагрузки между учащимися. Однако он требует тщательной структуризации и организации занятия.

Продуктивный сторителлинг подразумевает создание историй обучающимися в ходе занятия индивидуально или в группах. Это может быть как импровизация, так и использование опор, таких как ключевые слова или визуальные подсказки [Там же]. В этом формате обязательно включено задание на свободную практику целевого языка,

что особенно актуально для поколений, сталкивающихся с трудностями в выражении своих мыслей. В рамках этого формата возможно освоение способностей применения, оценки и создания по Б. Блуму. Однако овладение перечисленными умениями требует мастерства в предыдущих ступенях его пирамиды когнитивных способностей. Для начала стоит освоить сбор и анализ информации на занятиях в формате рецептивного сторителлинга.

Рецептивный сторителлинг подразумевает восприятие истории через слух, чтение или визуальные средства, после чего используется для коммуникативной практики [Там же]. Этот формат позволяет имплементировать целевой язык в историю и изучать его в процессе восприятия. Использование классических произведений целевого языка и культуры добавляет культурно-историческую ценность занятию и разрешает проблемы бедного репертуара общения, низкого эмоционального интеллекта и сложностей в выражении мыслей. Кроме того, формат поддерживает развитие таких способностей по Б. Блуму, как запоминание, анализ, синтез и оценка информации. Эти способности особенно ценны в современном мире, где представители поколений Z и Alpha сталкиваются с постоянными изменениями.

Цифровой сторителлинг – рассказывание истории с использованием мультимедийных средств, включая текст, изображения, анимацию, видео, аудио, интерактивные элементы и социальные медиа [11]. Этот метод позволяет создавать эмоционально насыщенные и запоминающиеся истории, используя различные форматы для передачи информации. Он также обеспечивает гибкость, позволяя проводить занятия онлайн, и соответствует предпочтениям поколений Z и Alpha, привыкших к цифровой среде.

Итак, метод сторителлинг обеспечивает контекстуализированную, увлекательную передачу знаний, создает эмоциональную связь, контролирует внимание и мотивирует обучающихся. Истории, рассказываемые с помощью этого метода, не только имеют образовательную ценность, но и также воспитательную, позволяя обсуждать вечные темы через использование целевого языка. Структуризация материала и уменьшение времени речи преподавателя (ТТТ) до минимума стимулируют самостоятельное исследование обучающихся, требуя организации занятий и предвидения возможных проблем. Таким образом, сторителлинг в образовании обладает универсальностью, креативностью, структурированностью и эффективностью.

Результаты исследования

Изучив ключевые черты поколений Z и Alpha, выделим следующие особенности:

1. Бедный репертуар общения, трудности в эмоциональной проницательности и выражении мыслей.
2. Поверхностная обработка информации и клиповое мышление.
3. Фиксация игры как способа получения знаний, развитие происходит только тогда, когда им интересно.
4. Поиск новых впечатлений, предпочтение коротких и ярких образов. Эффективное усвоение только визуальной информации.
5. Нежелание брать ответственность на себя. Роль преподавателя меняется, авторитет его уменьшается, он становится фасилитатором информации.
6. Жизнь в онлайн-пространстве. Ориентация на тренды, интерес к актуальному, отбрасывание неактуального.

Образовательный запрос поколений Z и Alpha включает разнообразие, развлекательность, интерактивность, визуальность и легкость восприятия контента. В современном мире, где акцент смещается на онлайн-обучение, умение анализировать и применять информацию становится важнее, чем просто запоминание. Поддерживается идея саморазвития и обучения на протяжении всей жизни как главной задачи современного образования.

Метод цифрового сторителлинга, основанный на теории овладения иностранным языком С. Крашена, выделяется благодаря акценту на эмоциональном воздействии и впечатлениях обучающихся, что содействует успешному освоению языка. Метод обладает уникальным потенциалом в обучении современной молодежи, обеспечивая контекстуализацию информации, генерацию и передачу новых знаний в увлекательном и интерактивном формате, придание практического характера знаниям, а также способствует вовлечению и мотивации к обучению через создание эмоциональной связи с контентом.

История в сторителлинге основана на ключевых элементах: герой, сюжет, цель, препятствие, конфликт и трансформация. Эти элементы должны быть аутентичными для вовлечения обучающихся и учащихся в образовательный процесс. При работе над историей важно поэтапно развивать когнитивные способности обучающихся, согласно модели Б. Блума: от запоминания и понимания к применению, анализу, оценке и созданию [2; 19].

Сторителлинг представлен разнообразными форматами (классический, сэндвич, билингвальный, многоголосый, продуктивный, рецептивный, цифровой), которые могут сочетаться для удовлетворения разных образовательных потребностей. Этот метод позволяет поднимать важные темы, поддерживает разговорную практику и гибко адаптируется к запросам современных обучающихся.

Таким образом, глобализация и Интернет существенно изменили психологию и образ жизни поколений Z и Alpha, влияя на их образовательные предпочтения. В нашем исследовании мы сосредоточивались на перспективах использования цифрового сторителлинга в обучении иностранному языку для этих новых поколений. Исследование включало в себя теоретический анализ литературы, фокусируясь на психологических особенностях поколений Z и Alpha и их образовательных запросах. Далее рассматривались теоретические основы сторителлинга, включая его определение, роль, функции и элементы истории в образовательном процессе. Наша научная работа также охватывала классификацию различных форматов сторителлинга, делая особый акцент на цифровой сторителлинг.

Подчеркивается значительный потенциал цифрового сторителлинга для обучения современных поколений, его соответствие их потребностям и возможности предоставления инновационных методов образования. Теоретическая значимость работы заключается в выявлении этого потенциала. В практическом плане нами были описаны различные техники и приемы сторителлинга и его цифровой версии, а также предоставлены педагогам и методологам идеи и ориентиры для разработки занятий и уроков.

Таким образом, метод сторителлинг предоставляет педагогам, методологам, преподавателям и учителям возможность с учетом изменений в обществе эффективно и интересно вовлекать обучающихся в учебный процесс, а также способствует развитию разносторонних когнитивных навыков.

Список литературы

1. Атлас практик неформального образования / М.С. Аверков, Е.А. Вишневская, П.П. Глухов, А.А. Попов; под науч. ред. А.А. Попова. М., 2021.
2. Багрецова Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. №2. С. 25–38.
3. Гончарова В.Ю. Психологические особенности поколения Z // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки. 2019. №12(39). [Электронный ресурс]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://alley-science.ru/domains_data/files/07December2019/PSIHOLOGICHESKIE%20OSOBENNOSTI%20POKOLENIYA%20Z.pdf (дата обращения: 17.11.2023).

4. Данилова Л.Н. Образовательный запрос поколения Alpha // Известия Саратовского университета Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. №1(45). С. 58–67.
5. Кармалова Е.Ю., Ханкеева А.А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник ЧелГУ. 2016. №7(389). С. 64–71.
6. Кочелаева Е.Я. Нарратив как метод формирования нравственно-ценностных мотиваций поведения студентов в процессе обучения английскому языку // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. №3. С. 100–104.
7. Крутько С. Сторителлинг: как интересно рассказывать истории // Нетология. 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii> (дата обращения: 08.12.2023).
8. Курпатов А.В. Дух Времени. СПб., 2023.
9. Курпатов А.В. Складка Времени. СПб., 2023.
10. Лапидус Л.В., Гостилович А.О., Омарова Ш.А. Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения // Государственное управление. 2020. №83. С. 271–293.
11. Логинова А.В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. 2015. №7. С. 805–809.
12. Никитина Д.О. Поколение Z: особенности и характеристики // Социология. 2021. №3. С. 136–140.
13. Сульдикова И.В. Новая парадигма образования в контексте взаимоотношений поколения обучающихся «Z» и «Alpha» и поколения обучающихся «X» и «Y» // Образовательные ресурсы и технологии. 2022. №2(39). С. 23–26.
14. Тимофеева Т.В., Рахманова А.Р., Салимуллина Е.В. Оценка эффективных форм воспитательной работы с представителями поколений Z и «Alpha» // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-3. С. 231–233.
15. Apaydin Q., Kaya F. An analysis of the preschool teachers' views on Alpha Generation // European Journal of Education Studies. 2020. Vol. 6. №11. P. 123–141.
16. Barkowitz D. 13 Things to know about the Alpha Generation // Adage. 2016. January 28. [Online access] URL: <https://adage.com/article/digitalnext/13-things-alpha-generation/302366> (Accessed: 18.11.2023).
17. Blaine R., Seely C. Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school. Berkeley, CA, 2014.
18. Bonchis E. Generation Alpha. A great challenge for parents and teachers // Parenting from A to Z. 83 Challenging Themes for Today's Parents / ed. G. Panisoară. Iasi: Polirom, 2022. P. 125–131.
19. Esteban S.G. Integrating curricular contents and language through storytelling: Criteria for effective CLIL lesson planning. Multimodal Communication in the 21st Century: Professional and Academic Challenges. Madrid, 2015.
20. McCrindle Mark, Fell A. Generation Alpha. London, 2021.
21. McCrindle Mark. Generation Alpha: Understanding our children and helping them thrive. Sydney, 2023.
22. Ress R. Storytelling and language learning. National Storytelling Network. 2016. [Online access]. URL: <https://storynet.org/storytelling-and-language-learning/> (Accessed: 08.12.2023).
23. Rossiter M. Narrative and stories in adult teaching and learning. ERIC Digest. 2002. [Online access]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473147.pdf> (Accessed: 08.12.2023).
24. Schank R.C., Abelson R.P. Knowledge and memory: The real story. Hillsdale, 1995.
25. Sheppard T. The storytelling frequently asked questions. Tim Sheppard's Storytelling Resources for Storytellers. [Online access]. URL: <http://www.timsheppard.co.uk/story/faq.html> (Accessed: 08.12.2023).
26. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. NY, 1991.
27. Turk V. Understanding Generation Alpha. London, 2017.
28. Vermeulen T, Robin van den Akker. Notes on metamodernism // Journal of AESTHETICS & CULTURE. 2010. Vol. 2. [Online access]. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.emerymartin.net/FE503/Week10/Notes%20on%20Metamodernism.pdf> (Accessed: 16.11.2023).
29. Woodman D. Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy // Distinktion: Journal of Social Theory. 2022. Vol. 23. №1. P. 55–69.

30. Wood J.D. Using stories to help children learn a foreign language. Granada, 2016. [Online access]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46235/WOOD_TFGLearnLanguage.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Accessed: 08.12.2023).

* * *

1. Atlas praktik neformal'nogo obrazovaniya / M.S. Averkov, E.A. Vishnevskaya, P.P. Gluhov, A.A. Popov; pod nauch. red. A.A. Popova. M., 2021.

2. Bagrecova N.V. Storitelling v obuchenii inostrannomu yazyku: klyuchevye aspekty // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2020. №2. S. 25–38.

3. Goncharova V.Yu. Psihologicheskie osobennosti pokoleniya Z // Nauchno-prakticheskiy elektronnyy zhurnal Alleya Nauki. 2019. №12(39). [Elektronnyy resurs]. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://alley-science.ru/domains_data/files/07December2019/PSIHOLOGICHESKIE%20OSOBENNOSTI%20POKOLENIYA%20Z.pdf (data obrashcheniya: 17.11.2023).

4. Danilova L.N. Obrazovatel'nyy zapros pokoleniya Alpha // Izvestiya Saratovskogo universiteta Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2023. №1(45). S. 58–67.

5. Karmalova E.Yu., Hankeeva A.A. Ed'yutejment: ponyatie, specifika, issledovanie potrebnosti v nem celevoy auditorii // Vestnik ChelGU. 2016. №7(389). S. 64–71.

6. Kochelaeva E.Ya. Narrativ kak metod formirovaniya nrvstvenno-cennostnyh motivacij povedeniya studentov v processe obucheniya anglijskomu yazyku // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2007. №3. S. 100–104.

7. Krut'ko S. Storitelling: kak interesno rasskazyvat' istorii // Netologiya. 2018. [Elektronnyy resurs]. URL: <https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii> (data obrashcheniya: 08.12.2023).

8. Kurpatov A.V. Duh Vremeni. SPb., 2023.

9. Kurpatov A.V. Skladka Vremeni. SPb., 2023.

10. Lapidus L.V., Gostilovich A.O., Omarova Sh.A. Osobennosti proniknoveniya cifrovyyh tekhnologiy v zhizn' pokoleniya Z: cennosti, povedencheskie patterny i potrebitel'skie privyichki internet-pokoleniya // Gosudarstvennoe upravlenie. 2020. №83. S. 271–293.

11. Loginova A.V. Cifrovoye povestvovanie kak sposob obucheniya kommunikacii na inostrannom yazyke // Molodoj uchenyj. 2015. №7. S. 805–809.

12. Nikitina D.O. Pokolenie Z: osobennosti i harakteristiki // Sociologiya. 2021. №3. S. 136–140.

13. Sul'dikova I.V. Novaya paradigma obrazovaniya v kontekste vzaimootnoshenij pokoleniya obuchayushchih «Z» i «Alpha» i pokoleniya obuchayushchih «X» i «Y» // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. 2022. №2(39). S. 23–26.

14. Timofeeva T.V., Rahmanova A.R., Salimullina E.V. Ocenka effektivnyh form vospitatel'noy raboty s predstavitel'yami pokolenij Z i «Alpha» // Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya. 2022. №77-3. S. 231–233.



The prospects of the digital storytelling method in foreign language education for young generations

The influence of globalization, spreading of digital technologies and development of the Internet on Psychology and the way of living of the generations Z and Alpha are considered. The contact between the psychological characteristics and the educational inquiry is analyzed. The study of the educational inquiry of these generations, the evaluation of the efficiency of the storytelling methods and its digital version in the process of foreign language teaching of modern youth are emphasized.

The urgency of this method for teaching the modern students is substantiated.

Key words: *generation Z, generation Alpha, edutainment, storytelling method, digital storytelling, foreign language teaching, educational inquiry.*

(Статья поступила в редакцию)

**ПОДХОДЫ К АКТИВИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ГАСТРОНОМИЧЕСКУЮ
ЛЕКСИКУ В КУРСЕ РКИ**

Рассматривается активизация коммуникативной компетенции китайских студентов через гастрономическую лексику на занятиях по РКИ. Приводится обзор методических подходов и практических заданий, направленных на формирование и развитие коммуникативных навыков в области гастрономии. Подчеркивается необходимость учета лингвокультурных различий.



Ключевые слова: коммуникативная компетенция, гастрономическая лексика, кулинарная культура, межкультурная коммуникация.

Гастрономическая лексика является неотъемлемой частью языкового образования, поскольку питание занимает центральное место в культурных традициях любой нации. К одному из важнейших фрагментов языковой картины мира относятся коллективные представления о кухне, то есть о блюдах, их ингредиентах, технологиях приготовления и сопровождающем церемониале приема пищи. Отмечая то, что гастрономия играет уникальную роль в конструировании языковой картины мира, мы обращаем внимание на высокий лингводидактический потенциал текстов о еде, которые, по мнению ученых, «становятся источником лексических единиц с национально-культурным компонентом» [4, с. 76].

Ученые в области лингводидактики и межкультурной коммуникации подчеркивают важность интеграции культурного контента в процесс обучения языку. Как отмечает Светлана Тер-Минасова, президент Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, понимание культурных различий и умение адаптироваться к ним является ключевым моментом для эффективной коммуникации между представителями разных культур. Согласно всем государственным стандартам по русскому языку как иностранному, гастрономическая тематика входит в первый круг тем, необходимых для реализации иностранцем простых коммуникативных намерений [6, с. 89]. В контексте обучения РКИ это означает, что знание гастрономической лексики и связанных с ней культурных практик может значительно улучшить коммуникативные навыки китайских студентов, сделав их более гибкими и адаптивными в реальных коммуникативных ситуациях.

В процессе изучения гастрономической лексики китайские студенты могут обнаружить интересные языковые явления, такие как каламбур, игру слов, фразеологизмы, связанные с едой и приемом пищи. Это не только обогащает их знания русского языка, но и способствует глубокому погружению в языковую среду, стимулируя интерес к изучению языка и культуры на более высоком уровне.

Кроме того, изучение гастрономических традиций и связанной с ними лексики позволяет китайским студентам лучше понять тонкости межличностного общения и социокультурные нормы российского общества. Важную роль в активизации коммуникативной компетенции играет понимание коннотаций и символических значений,

ассоциирующихся с определенными продуктами и блюдами. Например, традиционное русское гостеприимство часто ассоциируется с обильным застольем, где неотъемлемыми элементами являются хлеб и соль. Эти продукты не просто удовлетворяют физиологическую потребность в пище, но и несут глубокий символический смысл, уходящий корнями в древние времена и отражающий уважение и радушие по отношению к гостю.

Таким образом, представляет огромный интерес анализ методики обучения студентов с элементарным, базовым, I сертификационным / B1 и II сертификационным / B2 уровнем общего владения русским языком на предмет представленности лексики, связанной с гастрономией.

Одним из наиболее эффективных методов является использование ролевых игр, позволяющих студентам оказаться в ситуациях, в которых необходимо активно использовать гастрономическую лексику. Например, ролевая игра в ресторане, где одни студенты выступают в роли официантов, а другие – в роли посетителей, помогает практиковать диалоги, связанные с заказом еды, обсуждением вкусовых предпочтений или аллергии. Данный метод позволяет не только преодолеть коммуникативный барьер, возникающий у обучающихся при переходе от письменной (монологической) к устной (диалоговой) речи, но и помочь обучающимся быстро реагировать на нестандартные языковые ситуации, проявляя логику, интуицию, развивая скорость реакции [7, с. 14].

Кроме того, преимуществом ролевой игры является то, что она может быть адаптирована к различным уровням владения иностранным языком. Планирование и применение игры, как правило, зависит от языкового уровня группы [Там же]. Сложность ролевых ситуаций должна быть сведена к минимуму при использовании данного метода со студентами, владеющими иностранным языком на элементарном уровне. В ролевой игре с полным сценарием все участники должны запоминать свою роль дословно. Этот тип включает воспроизведение диалога по образцу из учебника, основная задача студента в данном случае – воспроизвести диалог как можно ближе к оригиналу. Ролевые игры без сценария могут быть применимы к работе со студентами среднего и продвинутого уровня владения иностранным языком. Студенты могут опираться на свои мысли и чувства, а также импровизировать, придумывая героев ролевой игры и отношения между ними, разыгрывая ситуации без заранее подготовленного плана.

Проектные задания также являются важным элементом в обучении. Е.С. Полат рассматривает проектную методику как совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта [5, с. 3]. Важной особенностью проектной методики является то, что обучающиеся могут сами определять цель работы, выбирать задания и устанавливать порядок работы, т.е. осуществлять ее в соответствии со своими задачами, мотивами и целями; определять, сколько времени потратится на разработку ее частей, какими материалами надо будет пользоваться, какие задания хочется выполнить, будет ли один или в группе это делать [1, с. 23].

Из-за разного уровня владения русским языком у студентов преподаватели могут разделить обучающихся на группы в соответствии с их языковыми навыками и назначить различные проектные задания в зависимости от сложности. Например, студентам может быть предложено провести исследование на тему традиционных блюд региона России или любой другой страны, изучаемой языковой группы, а затем подготовить презентацию или доклад на эту тему. Студенты, изучающие только базовый уровень,

могут провести углубленное исследование конкретной русской кухни (например, первых блюд, вторых, десертов и т.д. и проследить их изменения за время развития общества). В период сбора информации студенты могут общаться и взаимодействовать с другими студентами или преподавателями в социальных сетях, чтобы поделиться своими взглядами и идеями по вопросам, связанным с гастрономической лексикой. Такие онлайн-обмены могут улучшить коммуникативные навыки студентов, в полной мере реализовать их субъективную инициативу и стимулировать интерес студентов к изучению иностранного языка.

В ходе подготовки студенты не только углубляют свои знания о гастрономической культуре, но и активно работают с лексикой, подбирая наиболее точные и уместные выражения для описания блюд, их истории, ингредиентов и способов приготовления. Проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т.е. определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение [3, с. 470].

При обучении лексике необходимо также учитывать один важный аспект: изучение русского языка китайскими студентами предполагает не только преодоление языкового барьера, но и понимание культурных контекстов, в которых употребляются изучаемые слова. Гастрономическая лексика является ярким примером такого культурно-зависимого слоя языка, поскольку пища тесно связана с традициями, обычаями и даже религиозными убеждениями.

Культурные различия могут проявляться в разных предпочтениях в еде, способах ее приготовления и подачи, а также в праздничных и ритуальных традициях, связанных с пищей. Например, концепция гостеприимства в русской культуре, выраженная через обильное застолье, может отличаться от более сдержанных традиций приема гостей в китайской культуре. Понимание таких различий позволяет китайским студентам не только расширить свой словарный запас, но и лучше осознать особенности межкультурного общения.

Мы учитываем, что для обучения китайских студентов с хорошим уровнем владения русским языком (B2) преподаватель может использовать сравнительный анализ гастрономических традиций, предлагая им исследовать сходства и различия между китайскими и русскими кулинарными предпочтениями. Такой подход способствует не только углубленному пониманию культурных аспектов еды, но и развитию языковых навыков через анализ и сопоставление информации.

Важный этап процесса обучения – оценивание. Эффективность описанного способа преподавания должна оцениваться не только по количеству усвоенных слов и выражений, но и по способности студентов использовать изученную лексику в соответствующих коммуникативных ситуациях. В этом плане необходимо учитывать как уровень языковой компетенции, так и межкультурную компетентность студентов, что предполагает их способность понимать и уважать культурные различия. Это может включать умение варьировать степень формальности общения в зависимости от ситуации, использование адекватных оборотов при обсуждении пищи в различных социальных группах, а также способность улавливать и корректно реагировать на культурно-специфические особенности, предпочтения в еде и приемах пищи.

Особое внимание в оценке эффективности преподавания следует уделить отзывам студентов о том, насколько изученная гастрономическая лексика помогла им улучшить свои коммуникативные навыки и понимание культуры. Опросы, фокус-группы и индивидуальные интервью могут предоставить ценную обратную связь о том, какие методы и подходы были наиболее эффективными и какие аспекты преподавания требуют дальнейшей адаптации и улучшения.

Каждый метод обучения подкреплен определенным видом продуктивной деятельности, который предполагает общение учащихся для достижения совместного результата. Есть основания утверждать, что в процессе выполнения продуктивной речевой деятельности с опорой на уже сформированную языковую базу и хранящиеся в памяти знаки языка у учащихся будет развиваться и речевая способность к «эвристической деятельности» на изучаемом языке, т.е. коммуникативная компетенция [2, с. 25]. Таким образом, мы представили комплексное исследование, охватывающее лингвистические, культурологические и методические аспекты изучения гастрономической лексики в преподавании русского языка как иностранного. Нами были описаны методы и подходы к обучению, подкрепленные способами оценки, которые могут помочь китайским студентам улучшить свои коммуникативные навыки.

Список литературы

1. Битюк В.Л. Проектная методика как средство оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Альманах современной науки и образования. 2008. №2. С. 22–24.
2. Васильева А.В. Система интерактивных упражнений для развития коммуникативной компетенции на русском языке как иностранном // Мир науки. 2018. №1. С. 21–27.
3. Горбина М.А. Проектная форма работы как одна из актуальных инновационных технологий при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2014. №9. С. 468–470.
4. Лингвометодический потенциал текстов о еде в обучении РКИ (уровень В2) / В.М. Шапкин, С.А. Дерябина, М.А. Карелова, С.С. Микова, И.И. Митрофанова // Мир русского слова. 2021. №2. С. 74–79.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2. С. 3–10.
6. Семёнова Н.В., Пин Ц. Отбор и представление гастрономической лексики в лексических минимумах по русскому языку как иностранному // Мир науки, культуры, образования. 2024. №2. С. 89–92.
7. Чудайкина Г.М., Логинова Н.Ю., Костоварова В.В. Использование ролевых игр в преподавании иностранного языка в вузах туризма и сервиса // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. №1. С. 13–20.

* * *

1. Bityuk V.L. Proektnaya metodika kak sredstvo optimizacii obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2008. №2. S. 22–24.
2. Vasil'eva A.V. Sistema interaktivnyh uprazhnenij dlya razvitiya kommunikativnoj kompetencii na russkom yazyke kak inostrannom // Mir nauki. 2018. №1. S. 21–27.
3. Gorbina M.A. Proektnaya forma raboty kak odna iz aktual'nyh innovacionnyh tekhnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku // Molodoy uchenyj. 2014. №9. S. 468–470.
4. Lingvometodicheskij potencial tekstov o ede v obuchenii RKI (uroven' B2) / V.M. Shaklein, S.A. Deryabina, M.A. Karelova, S.S. Mikova, I.I. Mitrofanova // Mir russkogo slova. 2021. №2. S. 74–79.
5. Polat E.S. Metod proektov na uroke inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 2000. №2. S. 3–10.
6. Semyonova N.V., Pin C. Otbor i predstavlenie gastronomicheskoy leksiki v leksicheskikh minimumah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. №2. S. 89–92.
7. Chudajkina G.M., Loginova N.Yu., Kostovarova V.V. Ispol'zovanie rolevykh igr v prepodavanii inostrannogo yazyka v vuzah turizma i servisa // Vestnik Assotsiacii vuzov turizma i servisa. 2017. №1. S. 13–20.



***The approaches to activation of communicative competence
of the Chinese students through the gastronomic vocabulary in the course
of the Russian language as a foreign language***

The activation of communicative competence of the Chinese students through the gastronomic vocabulary at the classes of the Russian language as a foreign language is considered. There is given the overview of methodological approaches and practical tasks, aimed at the formation and development of communication skills in the field of gastronomy. The necessity of taking into account the linguistic and cultural differences is emphasized.

Key words: *communicative competence, gastronomic vocabulary,
culinary culture, intercultural communication.*

(Статья поступила в редакцию)



А.А. АКСЁНОВА
Кемерово

**УДИВЛЕНИЕ КАК ПУТЬ ОТКРЫТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СМЫСЛА:
АМБИВАЛЕНТНОСТЬ ЖИВОГО И МЕРТВОГО В СТИХОТВОРЕНИИ
М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ПОРТРЕТ»**

Удивление в произведении М.Ю. Лермонтова «Портрет» рассматривается 1) как реакция лирического героя-художника на собственное творение; 2) как суггестивная стратегия; 3) как реакция читателя на ряд парадоксальных характеристик. Основой реализации удивления служит амбивалентность живого и мертвого. Напряжение между этими смысловыми полюсами раскрывается на нескольких уровнях: портрет и его зрители, искусство и жизнь, духовный опыт и телесная оболочка. Романтическое двоемирие и романтическая ирония порождают ряд интертекстуальных отсылок к творчеству Дж.-Г. Байрона, Ф.-Р. Шатобриана, О. Уайльда.

Ключевые слова: *удивление, портрет, романтизм, художник.*

Юношеское стихотворение М.Ю. Лермонтова «Портрет» (1831), написанное в жанре «надписи к портрету», лишь изредка упоминается в ряду прочих произведений, объединенных мотивом «живого» или «мистического» портрета. Большинство исследователей заинтересованы сопоставлением творчества М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, Э. По, О. де Бальзака. В качестве примера реализации такого подхода приведем наблюдение В.Ю. Баль: «Гоголь и Лермонтов вступают в своеобразный диалог в контексте русской литературы. У обоих авторов мотив «живого портрета» выступает как выразитель поиска эстетических принципов видения и изображения человека и мира. В 1842 г. выходит первый том поэмы «Мертвые души», где Гоголь дает портреты мертвых душ помещиков» [3, с. 14]. Невозможно не согласиться с рассуждением Л.Н. Дмитриевской: «смысловое наполнение этих портретов гораздо шире, нежели описание или создание образа: через них поднимается проблема ответственности за свои творения, вводится тема судьбы, рока, формируется двоемирие романтического пространство произведения» [7, с. 43]. В попытках обнаружить публикации, в которых уделялось бы специальное внимание стихотворению Лермонтова «Портрет», мы встречаем несколько работ Г.В. Косякова. В них мы также находим справедливое замечание обобщающего характера: «портретные характеристики в лирике Лермонтова создаются за счет выразительных художественных деталей, проясняющих искусственность или естественность, сопричастность горнему миру или аду» [8, с. 16]. Однако само стихотворение «Портрет» в одной из статей Г.В. Косякова только упоминается [9, с. 3–9]. Электронная публикация Л.Е. Лисовицкой представляет подробно, построчно данное стихотворение как пример для синтаксического разбора в аудитории и материал для занятий по риторике [11]. В литературоведческом ключе тема «портрета» исследуется на основании сопоставления произведений Н.В. Гоголя «Портрет» и М.Ю. Лермонтова «Княгиня Лиговская» [6,

с. 14]. Или же мотив «незавершенного портрета» выявляется в сопоставлении произведения Лермонтова «Штосс» с текстами Н.В. Гоголя, Э. По, О. де Бальзака («Неведомый шедевр») [12, с. 160]. Отсюда следует, что удивление как способ реализации художественного смысла в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Портрет» рассматривается впервые. Приведем полный текст произведения:

*Взгляни на этот лик; искусством он
Небрежно на холсте изображен,
Как отголосок мысли неземной,
Не вовсе мертвый, не совсем живой;
Холодный взор не видит, но глядит
И всякого, не нравясь, удивит;
В устах нет слов, но быть они должны:
Для слов уста такие рождены;
Смотри: лицо как будто отошло
От полотна, – и бледное чело
Лишь потому не страшно для очей,
Что нам известно: не гроза страстей
Ему дала болезненный тот цвет,
И что в груди сей чувств и сердца нет.
О боже, сколько я видал людей,
Ничтожных – пред картиною моей,
Душа которых менее жила,
Чем обещает вид сего чела [10, с. 240].*

Мы могли бы продолжить линию сопоставлений названного стихотворения: 1) с поэмой «Корсар» Дж. Г. Байрона: «*Лишь темный взор его горит огнем <...> Изменчивость подвижного лица / Порой влечет, смущает без конца, / И кажется, что прячется под ней / Игра глухих, но яростных страстей*» [2, с. 146]; 2) с романом «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда: «*Всякий портрет, написанный с любовью, – это, в сущности, портрет самого художника, а не того, кто ему позировал. Не его, а самого себя раскрывает на полотне художник. И я боюсь, что портрет выдаст тайну моей души*» [14, с. 29]; 3) с повестью «Рене, или следствие страстей» Р. Шатобриана: «*Отзвуки страстей в пустоте сердца походят на шум ветров и журчание вод в безмолвии пустыни: ими наслаждаются, но их нельзя описать*» [16, с. 9]. Это позволяет говорить об интертекстуальных отсылках, которые подтверждают тесную связь творчества М.Ю. Лермонтова с направлением романтизма.

Но в ходе внимательного прочтения обнаруживается целый ряд необычных образов, которые требуют детального прояснения. Такая черта искусства как «небрежность», на первый взгляд, озадачивает внутренним противоречием. В привычном понимании именно искусство всегда отличается стремлением к совершенству, воплощает идеальное, воспевает прекрасное. В широком значении быть искусным – значит быть искусственным, опытным, одаренным человеком.

В контрасте этому представлению здесь дается *небрежность*, которую можно было бы трактовать как элемент критики портрета, как что-то отрицательное. Судить о небрежности портрета может всякий: заказчик, критик, сам художник. Можно утверждать, что лирический герой здесь является *созерцателем портрета*, статус этого созерцателя пока еще остается в состоянии инкогнито.

Объясняется небрежность тем, что в ней присутствует семантика легкости, непринужденности: это искусство, в котором как будто устранена авторская техника, его старательность и намеренность. Более того, даже персонификация художника (автора портрета) здесь самоустраняется и отодвигается на дальний план: не «мной» (или «им») изображен портрет, а *искусством* как активным действующим лицом.

Принятая героем позиция созерцателя заставляет его абстрагироваться, дистанцироваться. Это приводит к тому, что искусство воспринимается не просто как ремесло в руках художника и нечто ему подвластное, а, наоборот, самостоятельная и как бы живая инстанция (устроенная по своим законам). Само искусство диктует правила изображения и не всегда поддается рациональному объяснению или воле художника-портретиста.

К независимости и загадочности искусства восходит таинственная пограничность – и неполнота смерти, и неполнота жизни. Это продолжает линию сомнений героя-созерцателя: неземная мысль (божественный замысел) трактуется как непостижимая, а материальное воплощение (портрет) – лишь ее несовершенный отголосок. Искусство – транслятор этого божественного замысла, но доносит лишь *отголоски*, подобно отголоскам «Идеала» в стихотворении С. Малларме «Звонарь».

В пограничности состояния (ни жив ни мертв) выдвигается проблема *воплощения* смысла, поскольку портрет назван отголоском *неземной мысли*. И все же перед нами картина – артефакт, предмет осязаемый, доступный созерцанию земных существ. Материальность этого холста – важная деталь. В романтической картине мира все материальное расценивается как профанное и представляет собой оппозицию идеальному миру, божественному замыслу.

Лик предстает не непосредственно, он на холсте, а значит – не живой, скованный, плененный полотном, ограниченный им. Нужда в таком посредничестве, в материализации – залог возможности для постижения, осязания, созерцания, то есть необходимой для понимания этого божественного замысла «переводимости» на язык человеческих понятий.

Смысловой ряд, заданный в предшествующей части произведения образами не вполне живого и не совсем мертвого, обретает свое продолжение в характеристике «*не видит, но глядит*». Если обратить внимание на многозначное выражение «холодный взор», то можно отметить соединение в нем живого и мертвого. Оно является синонимом отстраненности, безучастности, равнодушия и в то же время метафорой смерти и / или мистической границы между миром живых людей и иным. Это восходит к оппозиции опредмеченности и неуловимости, материального и духовного, повседневного и инфернального.

Как мы видим, реакция лирического героя выражается в выборе определенной риторической формы – суггестивной стратегии удивления. Удивление не остается только внешней формой (способом рассуждения). Оно еще является содержательной стороной мира произведения. Удивление не только в реакции героя и читателя, всегда приближающегося к сознанию лирического «Я», но и в хоровой реакции подразумеваемых «всех»: «*И всякого, не нравясь, удивит*» [10, с. 240].

Тот факт, что портрет не нравится всем и каждому – не обязательно прямая отрицательная характеристика, а скорее выступает признаком его исключительности, что в романтической картине мира ставится в заслугу – противопоставленность привычному, обыденному, понятному. Отсюда повышенная значимость функции удивления, которое служит одновременно предметом и способом изображения.

Как отмечает автор книги по истории герменевтики Л.Ю. Фуксон, «начало понимания – удивление как введение в *парадоксальную* плоскость проблематичности, «подвешенности», неочевидности» [15, с. 28]. В «Метафизике» Аристотеля удивление называется источником всякого стремления к мудрости: «вследствие удивления люди и теперь и впервые начали философствовать» [1, с. 22]. Стремление к мудрости возникает не просто благодаря удивлению, но и той функции, которую само удивление выполняет – оно *обнаруживает* на месте всякой уверенности сомнение, на месте мнимого знания – незнание, разрушает иллюзию понятности.

Таким образом удивление всегда создает почву для новых вопросов, вместо готовых ответов, поэтому сказано: «исходя от удивления, мудрость в конечном счете

приходит к такому удивлению, которое противоположно первоначальному» [1, с. 21]. Но удивление – не только обнаружение *незнания* – это категория не столько рассудка, сколько чувства – замешательства, неуверенности, шаткости. И именно этот аспект замешательства, странности доминирует в ценностной системе стихотворения «Портрет». Удивление здесь ужасает, ввергает в сомнения.

В этот напряженный момент и наступает точка «перелома», смены настроения. Обратим внимание, что вторая (условно говоря) часть стихотворения, как и первая, начинается с призыва к *со-созерцанию* портрета, который теперь, наоборот, восхваляется.

Вполне естественное для картины состояние немоты с риторической позиции удивления лирического героя подается как странность: «для слов рождены»; «нет слов, но быть они должны» [10, с. 240]. Это подчеркивает жизненность, удивительную выразительность портрета (и искусства в целом) на фоне бледной и скудной реальности. Напряжение усиливается от того, что через удивление изображается немота портрета так, словно зияет пустое место, предназначенное для слов. Слово в этом произведении не только очевидный синоним жизни, но и минус-прием – красноречивая немота – свидетельство разрыва между идеалом и реальностью, искусством и жизнью.

Итак, искусство здесь не только что-то воплощает, но и ограничивает, удерживает в плену холста проявление неземной мысли. Именно поэтому случается нечто необычное: лицо словно отходит от полотна, почти вырывается из материального плена и оживает. Визуальная бледность лица контрастирует с подразумеваемым фоном на полотне. Материальная ограниченность портрета, которая в первой части стихотворения воспринималась едва ли не как недостаток, сейчас выступает утешительной гарантией, которая защищает зрителя от нарастающего ужаса. Если в первой половине стихотворения отмечается недостаток оживленности портрета, то во второй – избыток этой жизненности, благодаря которой возникает ощущение присутствия живого мертвеца.

Удивление как способ реализации художественного смысла раскрывает романтическую установку на неоднозначность, со-присутствие потаенного в повседневном, близость «другого» мира.

В финале мы узнаем, что лирический герой-наблюдатель – это и есть автор портрета, что дает ему основания судить о небрежности *своего произведения*, а не искусства вообще. Позиция «критика» оказывается мнимой, ролевой маской, которая лишь подчеркивает, что «жизнь» портрета (и шире – искусства) ярче, чем духовная жизнь многих живых.

Все ситуации, в которых требуется условное наличие «второго лица», собеседника, позволяют изобразить внутренний ценностный спор героя, передать сложность и противоречивость состояния. Как монолог, так и имитация диалога, – реализация *внутреннего* переживания все того же сознания.

Лирический герой императивно приглашает адресата к *со-созерцанию*: «взгляни», «смотри». Такая имитация разговора вводит условную ролевую адресацию. Это явление воздействия, призыва и обращения в лирике проясняет В.И. Тюпа: «магическое слово было чистым перформативом, направленным на закливаемый объект. В лирическом же перформативе на передний план выходит суггестивность речевого действия» [13, с. 14]. И далее: «перформативность лирики представляет собой вовлечение адресата в коммуникативное единение» [Там же, с. 15].

Игра с относительностью живого и мертвого продолжается: реальность в этом споре проигрывает искусству. Автор картины – сам лирический герой и весь его жизненный опыт подсказывает ему страшное заключение: искусство более наполнено жизнью и страстью, а жизнь множества людей настолько скудна, лишена смысла, что это лицо на картине гораздо выразительнее, чем сами реальные лица живых современников. Отсюда проясняется и понятие «жизнь», на осмысление которого направлена рефлексия героя: в первую очередь это жизнь души, а не тела.

В.Г. Белинский в статье о стихотворениях Лермонтова обращается к данной теме: «как назвать то, чем отличается лицо человека от восковой фигуры, которая чем с большим искусством сделана, чем похожее на лицо живого человека, – тем большее возбуждает в нас отвращение? <...> Дело ясное: в первых есть жизнь, а во вторых ее нет. Но что же такое эта «жизнь?»» [5, с. 137]. В стихотворении «Портрет» произведение искусства говорит больше о внутренней жизни человека, чем сама жизненная реальность и это в точности перекликается с утверждением литературного критика: «в поэзии жизнь более является жизнью, нежели в самой действительности» [Там же, с. 144]. Такое, на первый взгляд, парадоксальное утверждение объясняется тем, что искусство и только искусство способно подмечать целостность, а сама суть художественной завершенности раскрывается в этом концентрированном выражении смысла. Вновь приведем мысль В.Г. Белинского: «Итак, картина лучше действительности? Да, ландшафт, созданный на полотне талантливым живописцем, лучше всяких живописных видов в природе. Отчего же? – Оттого, что в нем нет ничего случайного и лишнего, все части подчинены целому, все направлено к одной цели, все образует собою одно прекрасное, целостное и индивидуальное» [Там же, с. 145].

Удивление играет ключевую роль в реакции лирического героя-созерцателя на произведение искусства, являясь одновременно предметом и способом изображения в мире произведения. Момент удивления развивается до критической точки, в которой происходит смена настроения. Лирический герой убеждается в том, что искусство более живое, чем реальная жизнь большинства людей, и привлекает к этой позиции своего адресата. Искусство представлено не просто как мастерство художника (τέχνη), а как самостоятельная, почти живая сущность, следующая только своим законам – мысли неземной. Амбивалентность жизни и смерти раскрывает конфликт между материальным и духовным, человеческой повседневностью и божественным замыслом.

Портрет, хотя это и материальный предмет, но все же целиком посвящен осмыслению внутреннего мира и потому является не просто точной копией чьей-то внешности, а отражением мыслей, слов, страстей и чувств. Отсюда амбивалентность живого и мертвого в рассматриваемом стихотворении. Реализации этой амбивалентности служит и вся риторическая форма и присущая такой форме суггестивная стратегия удивления, которая воплощается в высказывании лирического героя и вовлекает читателя.

Список литературы

1. Аристотель. Метафизика. М.; Л., 1934.
2. Байрон Дж. Г. Избранное. М.; Л., 1951.
3. Баль В.Ю. Мотив «живого портрета» в повести Н.В. Гоголя «Портрет»: текст и контекст // Вестник Томского государственного университета. 2009. №323. С. 13–15.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
5. Белинский В.Г. Стихотворения М. Лермонтова // Белинский В.Г. Статьи и рецензии. Л., 1941. С. 132–205.
6. Гафурова А.З. Экфрасис в русской литературе // Вопросы науки и образования. 2021. №29(154). С. 14–16.
7. Дмитриевская Л.Н. Мотив мистического портрета в русской литературе XIX – начала XX веков // Philologos. 2012. №13(2). С. 39–48.
8. Косяков Г.В. Поэтика портрета в поздней лирике М.Ю. Лермонтова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2022. Т. 16. №2. С. 8–17.
9. Косяков Г.В. Поэтика портрета в ранней лирике М.Ю. Лермонтова (1828–1836 гг.) // Современная наука: проблемы и перспективы развития: Сборник статей VI Международной научно-практической конференции. Часть 1. Омск, 2022. С. 3–9.
10. Лермонтов М.Ю. Портрет («Взгляни на этот лик; искусством он...») // Лермонтов М.Ю. Сочинения: в 6 т. Т. 1. М.; Л., 1954. С. 240.
11. Лисовицкая Л.Е. Лермонтов, «портрет»: плоть без души мертва... [Электронный ресурс] // Интерпретации, искусство читателя, статьи 24.11.2019. URL: <https://lisovitskaya.com/2019/11/24/lermontov-portret-plot-bez-dushi-mertva/> (дата обращения: 23.06.2024).

12. Пошта А. Мотив незаконченного портрета у Лермонтова и у его современников // Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха: Сборник материалов V Международной молодежной научно-практической конференции. Магнитогорск, 2019. С. 159–164.
13. Тюпа В.И. Глава 2. Моно субъектность лирического мира // Субъектная структура лирики: коллективная монография. М., 2024. С. 13–18.
14. Уайльд О. Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1. М., 2003.
15. Фуксон Л.Ю. История герменевтики. М., 2023.
16. Шатобриан Ф.–Р. Рене, или Следствия страстей. Французские повести и рассказы XIX века. М., 1989.

* * *

1. Aristotel'. Metafizika. M.; L., 1934.
2. Bajron Dzh. G. Izbrannoe. M.; L., 1951.
3. Bal' V. Yu. Motiv «zhivogo portreta» v povesti N.V. Gogolya «Portret»: tekst i kontekst // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. №323. S. 13–15.
4. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
5. Belinskij V.G. Stihotvoreniya M. Lermontova // Belinskij V.G. Stat'i i recenzii. L., 1941. S. 132–205.
6. Gafurova A.Z. Ekfrasis v russkoj literature // Voprosy nauki i obrazovaniya. 2021. №29(154). S. 14–16.
7. Dmitrievskaya L.N. Motiv misticheskogo portreta v russkoj literature XIX – nachala XX vekov // Filologos. 2012. №13(2). S. 39–48.
8. Kosyakov G.V. Poetika portreta v pozdnej lirike M.Yu. Lermontova // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2022. T. 16. №2. S. 8–17.
9. Kosyakov G.V. Poetika portreta v rannej lirike M.Yu. Lermontova (1828–1836 gg.) // Sovremennaya nauka: problemy i perspektivy razvitiya: Sbornik statej VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Chast' 1. Omsk, 2022. S. 3–9.
10. Lermontov M.Yu. Portret («Vzglyani na etot lik; iskusstvom on...») // Lermontov M.Yu. Sochineniya: v 6 t. T. 1. M.; L., 1954. S. 240.
11. Lisovickaya L.E. Lermontov, «portret»: plot' bez dushi mertva... [Elektronnyj resurs] // Interpretacii, iskusstvo chitatel'ya, stat'i 24.11.2019. URL: <https://lisovitskaya.com/2019/11/24/lermontov-portret-plot-bez-dushi-mertva/> (data obrashcheniya: 23.06.2024).
12. Poshta A. Motiv nezakonchennogo portreta u Lermontova i u ego sovremennikov // Mirovaya literatura glazami sovremennoj molodezhi. Cifrovaya epoha: Sbornik materialov V Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Magnitogorsk, 2019. S. 159–164.
13. Tyupa V.I. Glava 2. Monosub"ektnost' liricheskogo mira // Sub"ektnaya struktura liriki: kollektivnaya monografiya. M., 2024. S. 13–18.
14. Uajl'd O. Sbranie sochinenij: v 3 t. T. 1. M., 2003.
15. Fukson L.Yu. Istoriya germenevtiki. M., 2023.
16. Shatobrian F.–R. Rene, ili Sledstviya strastej. Francuzskie povesti i rasskazy XIX veka. M., 1989.



Amazement as a way of discovering artistic essence: ambivalence of the living and the dead in M.Y. Lermontov's poem "Portrait"

In the poem of M.Y. Lermontov "Portrait", amazement is considered: 1) as the reaction of the lyrical hero-artist to his own creation; 2) as a suggestive strategy; 2) as a reader's reaction to a number of paradoxical characteristics. The ambivalence of the living and the dead serves as the basis for the realization of amazement. The tension between these semantic poles is revealed at several levels: the portrait and its viewers, art and life, spiritual experience and physical shell. Romantic duality and romantic irony give rise to a number of intertextual addresses to the work of J.-G. Byron, F.-R. Chateaubriand and O. Wilde.

Key words: *amazement, portrait, romanticism, painter.*

(Статья поступила в редакцию)

Т.Г. БАСАНГОВА
Элиста

**О НЕКОТОРЫХ СЮЖЕТНЫХ ТИПАХ В ЭТИОЛОГИЧЕСКИХ
МИФАХ КАЛМЫКОВ**

Рассматриваются сюжеты и мотивы этиологических мифов, объясняющие происхождение и особенности различных живых существ (зверей, птиц, насекомых). Этиологические мифы калмыков описывают не только происхождение особенностей облика того или иного живого существа, но и взаимоотношения между ними. Героями этиологических мифов калмыков являются ласточка, волшебная птица Хан Гаруди, петух, павлин, змея, комар, выполняющие в тексте мифа различные функции.



Ключевые слова: *калмыки, фольклорная традиция калмыков, этиологический миф, мотивы и сюжеты.*

Калмыцкая фольклорная проза характеризуется жанровым многообразием: сказки (богатырские, волшебные, бытовые, о животных), мифы, легенды, предания. Новизна данной статьи заключается в том, что этиологические мифы калмыков не были предметом изучения. Материалом для исследования послужили тексты мифов, собранные из разных источников, в том числе и полевых. **Целью** исследования является рассмотрение этиологического мифа, сюжетики, структуры, отдельных мотивов на основе фольклорных указателей. В данной статье сюжеты этиологических мифов в калмыцкой фольклорной традиции будут рассмотрены по Указателю Ю.Е. Березкина и Е.Н. Дувакина [4], в основе которого сходство мифов разных народов объясняется миграционными процессами. Этиологические мифы (от греч. Αίτία «причина»), как отмечает С.А. Токарева – это объяснительные мифы повествования, в которых разъясняется в мифологической олицетворенной форме происхождение какого-либо явления природы или социальной жизни [17].

В калмыцкой фольклористике этиологические мифы не были предметом специального изучения; есть только публикации текстов в разных сборниках, где они причислены к сказкам о животных [12, с. 200–217]. В других фольклорных традициях данные тексты, по мнению исследователей Х.Х. Малкондуева и Ф.Х. Гулиевой (Зануковой), носят мифологический характер: «В группу сказок мифологического характера можно включить и сказки о животных, посвященные объяснению их внешних особенностей...» [9, с. 119]. В фольклорной традиции калмыков тексты этиологических мифов стали частью сказки о животных. Этиологический миф отвечает на вопрос: почему лодыжка волка стала кривой? Главный герой сказки табунщик Басан с конем Агта Тайджи спасает свой табун от десяти волков. Девятерых волков он уничтожает, но остается живым глава волков – волк-шаман, обладающий магическими способностями и умеющий гадать, произносить заговоры. Табунщик Басан не смог победить волка-шамана, только сумел ударить его плеткой по лодыжке. С тех пор лодыжка волка стала кривой [7, с. 209–210].

Сюжеты этиологических мифов как отдельный жанр переведены с калмыцкого языка на русский и опубликованы в 1-ом томе «Свода калмыцкого фольклора» – «Мифы, легенды и предания калмыков», в который входят тексты: «Почему комар жалобно пищит», «Почему ласточка дружна с людьми», «Почему у совы нет ноздрей», «Павлин и петух», «Почему у зайца хвост черный» [10, с. 62–74]. В образцах устной неказочной прозы, записанных И.И. Поповым, собирателем фольклора донских калмы-

ков, имеется шесть текстов этиологических мифов – пять текстов о происхождении особенностей животных и один текст о происхождении календарного обряда [6, с. 48–52].

И.И. Попов определил записи этиологических мифов как *tūji* – тужи – сказание *Moγointūji* («Сказание о змее»). Впервые данный сюжет был переведен и опубликован Д.Э. Басаевым. Он именуется как «Змея за пазухой» [13, с. 269]. Текст этиологического мифа о змее, в котором повествуется о происхождении ее названия *Moħa*, опубликован Д.В. Убушиевой [Там же]. Название змеи *Moħa* миф приписывает Аюке-Бурхану*. Другой этиологический миф повествует о происхождении крика лягушки, которая боится змеи [6, с. 50]. Героями этиологических мифов калмыков из собрания И.И. Попова являются мифическая птица *дудаль* и мифический зверь *дом*, которые не существуют в реальном мире. Этиологические мифы описывают внешние признаки животных, их поведение и взаимоотношения с другими животными. Со временем эти мифы трансформировались в сказки, и в них чаще всего объясняются особенности внешнего вида, а также специфика поведения тех или иных животных, птиц, явления природы.

Т.Г. Басангова, исследуя сюжеты этиологических мифов калмыков, утверждает, что они по своей структуре представляют пересказ небольшого сюжета о происхождении того или иного явления. Несложные сюжеты этих мифов представляют собой объяснение отдельных признаков животных, особенностей их характера, внешнего вида и повадок. Эти краткие сюжеты отвечают на вопросы: «Почему произошло, как возникло, отчего?», «Отчего у волка лодыжка кривая?», «Почему у зайца черный хвост?», «Почему комар жалобно поет?», «Почему ласточка дружна с людьми?» [1, с. 134].

Как показывают опубликованные материалы этиологических мифов калмыков, сюжеты имеют схожую композицию: а) описание исходной ситуации и времени действия мифа; б) развертывание событий; в) этиологическая концовка. В качестве иллюстрации приведем известный сюжет текста «Почему у зайца хвост черный?».

Давно это было, однажды две сестры в отсутствие отца готовили лепешку в золе очага. Вдруг неожиданно зашла их мать. Она уже давно умерла. В старину полагали, что покойник возвращался домой через три года. Поэтому мать, ожив, вернулась. Девочки подумали, что вернулся их отец, сильно испугались и стали гнать ее, ударяя щипцами, которые были в саже, со словами: «Ты же давно мертвая, почему ты нас пугаешь?». Тогда мать, испугавшись, превратилась в серого зайца. А след от этих щипцов остался в виде черного пятнышка на заячьем хвосте. После этого случая человек решил не оживать после смерти. Вот таков был интересный случай» [12, с. 38].

Действие мифа происходит в начальное время, которое определено формулой «Давно это было». В мифе отражены древние представления калмыков о смерти. Мать, испугавшись, превращается в белого зайца; героини ударяют по хвосту щипцами, измазанными сажой. Этиологическая концовка сводится к тому, что с тех пор на заячьем хвосте есть черное пятно. Другая этиологическая концовка этого мифа – с тех пор люди не стали оживать.

Сюжет о спасающей людей ласточке в калмыцком фольклоре представляется как отдельное повествование о событиях времени первотворения. Ласточка у калмыков относится к священным птицам. Гнездо ласточки нельзя было разорять, а ее птенцов следовало оберегать. Если ласточка прилетала ежегодно в одно и то же место, то это было предвестником того, что в этой местности поселится счастье [2, с. 30]. В разных вариантах этиологического мифа у многих народов мира раскрывается особенность внешне-го вида ласточки (например, «Почему у ласточки раздвоенный хвост»). В тематическом указателе Ю.Е. Березкина это **мотив В 51А. Змея есть враг ласточки** [4]. В калмыцких этиологических мифах ласточка спасает людей от гибели в противостоянии с могучим Змеем, который отправляет комара узнать, у кого из всех живых существ кровь вкуснее.

* Аюша Бурхан (санскр. *Amitāyus*, букв. «Беспредельная Жизнь») – Будда долгой жизни.

В такой форме мотив отмечен в указателях фольклорных сюжетов как **В 50. Чья кровь слаще?** «У кого на свете самая сладкая кровь: вырванный язык комара» [Там же]. Согласно калмыцкому этимологическому мифу, комар, отправившийся в путь по велению Змея, узнает, что человеческая кровь самая вкусная на земле. Но об этом узнала ласточка и решила спасти людей, изловчившись, она вырвала язык у комара. Комар прилетел к Змею и стал пищать, а ласточка, отправившись за комаром, села на крышу юрты. Змей догадался о происшедшем и прострелил ласточке хвост. В данном сюжете три этимологические концовки: 1. почему комары пищат; 2. почему ласточка селится рядом с людьми; 3. почему у ласточки раздвоенный хвост [16, с. 28].

В этимологическом мифе «Почему ласточка дружит с людьми» Хан Гаруди по просьбе ласточки убивает змею, потенциально опасную для человека. «*Спасите все живые существа на земле от злой змеи, которая высасывает человеческую кровь. Хан Гаруди, вняв жалобной просьбе ласточки, полетела к змее и стала сражаться с ней. Долго они сражались, но вот волшебная птица Гаруди собрала последние силы, поддела змею одним когтем и бросила ее в океан-море*» [12, с. 204]. В одном из сюжетов змея носит имя Зууган Убуш, ей верно служит комар, а она противостоит ласточке. Одержав победу ласточке помогает волшебная птица Хан Гаруди, которая побеждает Змея. Калмыки в благодарность сравнивают пение трубы *бюра* с шумом крыльев волшебной птицы Хан Гаруди. С тех пор ласточка дружит с людьми, а комар может только издавать писк [Там же, с. 200–217].

В репертуаре сказителя Ш.В. Боктаева в сюжете «О змее и комаре» змея характеризуется как *хортн хо халзномоһа* – ядовитая свирепая, желтая змея. Ласточка обманывает змея, поясняя ему, что комар хочет сказать, что ветер самый вкусный. С тех пор у змея всегда раскрыт рот, как будто он ловит ветер. Змей умирает от удушья. Так ласточка спасла людей [18, с. 8–9].

В некоторых этимологических сюжетах кровососущего комара заменяет пчела. Сюжет о ласточке и пчеле записан академиком Б.Я. Владимирцовым во время экспедиции в Западную Монголию. В предисловии к сборнику изданных материалов Б.Я. Владимирцов дал жанровую характеристику. Он пишет: «Из прозаических произведений ойратской народной словесности в настоящем издании приводятся записи мелких рассказов и сказок. Несмотря на то, что иногда трудно бывает провести точное разграничение между сказкой и рассказом, но, тем не менее, я позволяю себе сделать это потому, что монгольская сказка, и ойратская в том числе, обладает достаточно характерными чертами» [5, с. 8–9]. Отправителем пчелы в путь является птица Хан Гаруда. Обращаясь к пчеле, Хан Гаруда, наряду с поручением узнать, чье мясо на земле самое вкусное, произносит в ее адрес восхваление: «*Ростом с большой палец, со звонким голосом, преодолей восемь стран*». После встречи с ласточкой пчела лишается языка. Ласточка, обманув пчелу, говорит Хан Гаруди, что самое вкусное мясо – это мясо змей. С тех пор Хан Гаруди питается только змеями, а ласточка селится около Хан Гаруди. Таким образом, в сюжете «О ласточке и пчеле» зафиксированы две этимологические концовки.

Сюжет этимологического мифа «Петух и павлин», бытующий в калмыцкой фольклорной традиции в нескольких вариантах, соотносится с мотивом **В 125. Животные обмениваются признаками**. Краткий вариант «Петуха и павлина» имеется в репертуаре сказителя Ш.В. Боктаева.

Жили-были павлин и петух. Но красивое оперенье было только у петуха. Так они поживали, но однажды пришел павлин к петуху и говорит: – Мой друг, отдай мне свое красивое оперенье. Схожу в нем в гости. Отдал петух павлину свое красивое оперенье со словами: «Ладно, сходи в нем в гости. А павлин все не приносит наряд, обманул петуха. Тогда петух, стал кричать утром, в обед и вечером стал издавать печальный крик: «Когда ты вернешь оперенье?» [18, с. 45].

Для этиологического мифа «О петухе и павлине» также характерны речевые закрепки: Как появилось у павлина красивое оперенье? Почему петух кричит три раза? [Там же]. Этиологические мифы часто включают мотив, объясняющий особенности внешне-го вида птицы (например, отсутствие у совы ноздрей) [11, с. 61]. Сюжет о сове, записанный экспедицией Калмыцкого Института усовершенствования учителей в 1936 году и опубликованный в разных сборниках, переведен И. Кравченко [8, с. 86].

Интересен мотив **С 31b. Мудрая сова** «Сова оказывается разумнее и мудрее других живых существ» [4]. Действие мифа относится к тому времени, когда царем птиц был Орел, а царицей Филин. Царь птиц задает весьма замысловатые вопросы, на которые мудрая сова незамедлительно дает ответ. Сокращенный сюжет о сове выглядит следующим образом.

Когда наступило время рожать, царица сказала царю, чтобы он приказал собрать всех птиц и связать их за нос: она будет рожать на их спинах. Царь выполнил ее волю, всем птицам просверлили дырки в клюве, связав таким образом, но при подсчете не оказалось совы. Явившаяся после вторичного приказа царя птиц Орла, она призналась, почему вовремя не пришла на собрание птиц, сообщив о своих размышлениях во время полета, узнавая, кого больше или меньше в мире: мужчин или женщин, живых и мертвых, сколько деревьев стоящих или лежащих, сколько дней и ночей [Там же].

В процессе диалога между совой и орлом стало понятным, что женщин больше, больше лежащих деревьев и темных ночей. Услышав мудрые ответы совы, царь Птиц Орел отпустил сову. В данном сюжете две этиологические закрепки: 1. с тех пор филин несет на водных заводах; 2. у совы нет ноздрей.

Особое внимание привлекает **мотив А 23А. Кто первым увидит солнце?** «Споря о превосходстве или старшинстве, персонажи соглашаются решить в пользу того, кто первым увидит восходящее солнце (начало года). Побеждает тот, чья победа казалась маловероятной» [4]. В калмыцком фольклоре имеется несколько вариантов с данным мотивом «Как мышь попала в название года калмыцкого календаря». Мышь обманывает верблюда, садится на его горб, и первая видит луч солнца [12, с. 204–205]. Этот же мотив встречается еще в двух сюжетах: №19 «Попавшая в название года», №20 «Мышь и верблюд» [10, с. 61–62]. Таким образом, в этиологических сюжетах фольклорной традиции калмыков отражены наблюдения народа за миром животных. Героями этиологических мифов становятся животные и птицы, которые когда-то обитали в местах проживания калмыков – ласточка, сова, верблюд, мышь, филин, а также мифическая птица Хан Гаруди. В целом этиологические мифы демонстрируют тесную связь человека и представителей животного мира. В речевых закрепках или концовках описано, как меняется облик живого существа с начального времени и до момента рассказывания мифа сказителем. Миф о ласточке имеет несколько закрепок: с тех пор ласточка дружит с людьми, с тех пор ласточка селится около жилья людей, с тех пор у ласточки раздвоенный хвост. Закрепы о комаре: с тех пор комар питит, у комаров вместо языка выросло жало. Закрепы о змее / змеях представлены следующие: с тех пор у змея всегда раскрыт рот, с этих пор змеи стали питаться лягушками. Закреп о Хан Гаруди заключается в том, что с тех пор Хан Гаруди питается только змеями. Этиологической концовкой или этиологической закрепкой заканчивается тот или иной сюжет. О.В. Белова, являющаяся исследователем славянского фольклора, пишет: «В структуре этиологического сюжета «речевая закрепка» подводит итог сюжету (фиксирует создание или преобразование объекта) и в то же время обозначает начало следующего этапа существования объекта в его новом качестве (с новыми свойствами). Финальная реплика разворачивает будущую «программу» бытия и обозначает обстоятельства взаимоотношений преобразованного объекта с окружающим миром» [3, с. 43].

Действие этиологических мифов калмыков относится к давно прошедшему времени, отраженному в зачинах *«давным-давно это было»*, *«давным-давно»*, *«в одно прекрасное время»*. Композиция текста направлена на вопрос, который дан в зачине. В концовке этиологического мифа присутствует формула времени *«с тех пор»*: *«с тех пор ласточка дружит с людьми»*, *«с тех пор комар жалобно поет»*, *«с тех пор филин живет в заводях»*. Формула времени *«с тех пор»* обусловлена последствиями совершенного действия, описанного в тексте мифа.

Таким образом, анализ этиологических мифов калмыков из каталога Ю.Е. Березкина и Е.Н. Дувакина позволил в текстах, которые обязательно имеют этиологическую закрепку, выявить следующие мотивы: А 23А. Кто первым увидит солнце?, С 31б. Мудрая сова, В 125. Животные обмениваются признаками, В 50. Чья кровь слаще?, В 51А. Змея есть враг ласточки. Описание мотивного фонда этиологических мифов в фольклорной традиции калмыков позволит внести анализируемые тексты в научный оборот и определить их место в мировой классификации фольклора.

Список литературы

1. Басангова Т.Г. Животные в калмыцком фольклоре. Элиста, 2019.
2. Басангова Т.Г. Образ ласточки в калмыцком и карачаево-балкарском фольклоре // Северокавказская фольклористика: история и современность: Сборник статей в честь 75-летия Х.Х. Малкондуева. Нальчик, 2022. С. 30–37.
3. Белова О.В. «Речевые закрепки» в восточнославянских этиологических легендах: конструктивные и смысловые функции // Проблемы исторической поэтики. 2022. Т. 20. №2. С. 43.
4. Березкин Ю.Е., Дувакин Е.Н. Тематическая классификация и распределение фольклорно-мифологических мотивов по ареалам: аналитический каталог. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ruthenia.ru/folklore/berezkin/> (дата обращения: 30.05.2024).
5. Владимирцов Б.Я. Образцы монгольской народной словесности (Северо-Западная Монголия). Л., 1926.
6. Инеднты калмыцкого фольклора из архива И.И. Попова: несказочная проза и малые жанры / сост. перев. Б.Б. Горяева, С.В. Мирзаева, Д.В. Убушиева. Элиста, 2021.
7. История о десяти волках // Сандаловый ларец. Калмыцкие народные сказки / вступительная статья, перевод с калмыцкого Т.Г. Басанговой. Элиста, 2003. С. 209–211.
8. Калмыцкие сказки / ред., вступительная статья и примеч. И.И. Кравченко. Сталинград, 1936.
9. Малкондуев Х.Х., Гулиева (Занукоева) Ф.Х. Внутрижанровая особенность карачаево-балкарской бытовой сказки // Известия СОИГСИ. 2017. №26(65). С. 116–129.
10. Мифы, легенды и предания калмыков / подготовка текстов, пер., вступительная статья, примечания, комментарии, указатели, словарь, сверка калмыцких текстов Т.Г. Басанговой, Т.А. Михалевой. М., 2017.
11. Почему у совы нет ноздрей. *Нурвллин хамрт нүкн уга болдг учрнь* // «Хальмг туульс». Элиста, 1979. С. 61.
12. Сандаловый ларец. Калмыцкие народные сказки / вступительная статья, перевод с калмыцкого Т.Г. Басанговой. Элиста, 2002.
13. Семь звезд: Калмыцкие легенды и предания. Элиста, 2004.
14. Убушиева Д.В. Предания донских калмыков в фонде И.И. Попова // Фольклор: структура, типология, семиотика. 2019. №3. Т. 2. С. 122–135.
15. Фольклорные материалы из репертуара Т.С. Тягиновой: Самозапись 2004–2010. Элиста, 2010.
16. Церенов В.З. Эркетени. Земля и люди: из истории Черноземья. Элиста, 1997.
17. Этиологические мифы. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mifinarodov.com/e/etiologicheskie-mifyi.html> (дата обращения: 20.05.2024).
18. Алтнчеэжтэкелмрч Боктан Шаня. Хранитель мудрости народной Шаня Боктаев. Элиста, 2010.

1. Basangova T.G. Zhivotnye v kalmyckom fol'klore. Elista, 2019.
2. Basangova T.G. Obraz lastochki v kalmyckom i karachaevo-balkarskom fol'klore // Severokavkazskaya fol'kloristika: istoriya i sovremennost': Sbornik statej v chest' 75-letiya H.H. Malkondueva. Nal'chik, 2022. S. 30–37.
3. Belova O.V. «Rechevye zakreпки» v vostochnoslavjanskij etnologicheskih legendah: konstruktivnye i smyslovyje funkcii // Problemy istoricheskoj poetiki. 2022. T. 20. №2. S. 43.
4. Berezkin Yu.E., Duvakin E.N. Tematicheskaja klassifikacija i raspredelenie fol'klornomifologicheskij motivov po arealam: analiticheskij katalog. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ruthenia.ru/folklore/berezkin/> (data obrashcheniya: 30.05.2024).
5. Vladimircov B.Ya. Obrazcy mongol'skoj narodnoj slovesnosti (Severo-Zapadnaya Mongoliya). L., 1926.
6. Inedity kalmyckogo fol'klora iz arhiva I.I. Popova: nesказochnaja proza i malje zhanry / sost. perev. B.B. Goryaeva, S.V. Mirzaeva, D.V. Ubushieva. Elista, 2021.
7. Istoriya o desyati volkah // Sandalovij larec. Kalmyckie narodnye skazki / vstupitel'naja stat'ja, perevod s kalmyckogo T.G. Basangovoj. Elista, 2003. S. 209–211.
8. Kalmyckie skazki / red., vstupitel'naja stat'ja i primech. I.I. Kravchenko. Stalingrad, 1936.
9. Malkonduev H.H., Gulieva (Zanukoeva) F.H. Vnutrizhanrovaja osobennost' karachaevo-balkarskoj bytovoj skazki // Izvestiya SOIGSI. 2017. №26(65). S. 116–129.
10. Mify, legendy i predaniya kalmykov / podgotovka tekstov, per., vstupitel'naja stat'ja, primechaniya, kommentarii, ukazateli, slovar', sverka kalmyckij tekstov T.G. Basangovoj, T.A. Mihalevoj. M., 2017.
11. Pochemu u sovy net nozdrej. hurvlhin hamrt nykn uga boldg uchrn' // «Hal'mg tuul's». Elista, 1979. C. 61.
12. Sandalovij larec. Kalmyckie narodnye skazki / vstupitel'naja stat'ja, perevod s kalmyckogo T.G. Basangovoj. Elista, 2002.
13. Sem' zvezd: Kalmyckie legendy i predaniya. Elista, 2004.
14. Ubushieva D.V. Predaniya donskih kalmykov v fonde I.I. Popova // Fol'klor: struktura, tipologija, semiotika. 2019. №3. T. 2. S. 122–135.
15. Fol'klornye materialy iz repertuara T.S. Tyaginovoj: Samozapis' 2004–2010. Elista, 2010.
16. Cerenov V.Z. Erketeni. Zemlja i lyudi: iz istorii Chernozemel'ja. Elista, 1997.
17. Etiologicheskie mify. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.mifinarodov.com/e/etiologicheskie-mify.html> (data obrashcheniya: 20.05.2024).
18. Altncheeжтәkelmrch Boktan Shanya. Hranitel' mudrosti narodnoj Shanya Boktaev. Elista, 2010.



Considering the issue of some plot types in the etiological myths of the Kalmyks

The plots and motives of etiological myths, explaining the origin and characteristics of various animals (animals, birds, insects), are considered. The etiological myths of the Kalmyks describe not only the origin of the features of the appearance of a particular animal, but also the relationship between them. The heroes of the etiological myths of the Kalmyks are the swallow, the magic bird Khan Garudi, the rooster, the peacock, the snake and the mosquito, performing the various functions in the text of the myth.

Key words: *the Kalmyks, folklore tradition of the Kalmyks, etiological myth, motives and plots.*

(Статья поступила в редакцию)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Аксёнова
Анастасия Александровна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Кемеровский государственный университет. E-mail: AA9515890227@yandex.ru
- Басангова
Тамара Горяевна* – доктор филологических наук, доцент, Калмыцкий государственный университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: basangova49@yandex.ru
- Березина
Полина Сергеевна* – специалист кафедры иностранных языков гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: Garan.emp@gmail.com
- Гольдман
Ирина Леонидовна* – кандидат искусствоведения, доцент, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. E-mail: ira.goldman@inbox.ru
- Жукова
Наталья Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Алтайский государственный педагогический университет. E-mail: Natasha97374@yandex.ru
- Ивушкина
Наталья Юрьевна* – старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: natali.ivushkina@mail.ru
- Локтюшина
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: lealok@gmail.com
- Макарова
Ирина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: makira8@yandex.ru
- Маллер Лакки* – E-mail: letsrook97@gmail.com
- Малявина
Светлана Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: Svetlana.malyavina@gmail.com
- Меттини Эмилиано* – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой гуманитарных наук Института мировой медицины, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России. E-mail: emiliano@inbox.ru
- Нестеренко
Валерия Геннадьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: carryann@mail.ru
- Николаева
Марина Владимировна* – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования, доцент, 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
- Петрученя
Наталья Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Писаный
Денис Михайлович* – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Отечества, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: mypostdmp@mail.ru
- Попова
Нина Васильевна* – доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: Popova_nv@spbstu.ru
- Рахмонов
Абдукахор Абдсатторович* – кандидат философских наук, заместитель директора по делам молодёжи и духовно-просветительской работе, доцент, Ташкентская медицинская академия. E-mail: rahmonov@gmail.com
- Рукавишников
Елена Евгеньевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры дополнительного образования, Ставропольский государственный педагогический институт. E-mail: ree2014rf@mail.ru
- Самсоненко
Валентина Владимировна* – старший преподаватель кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: samsonenko.poir@gmail.com
- Сахновская
Елена Геннадьевна* – кандидат философских наук, ассистент, Ташкентская медицинская академия. E-mail: esakhnovsky@mail.ru
- Сергеева
Елена Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: helse@yandex.ru
- Сергеев
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник кафедры информатики и методики преподавания информатики, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Турянская
Ольга Федоровна* – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: turjanskof@mail.ru
- Чельшкова
Ирина Романовна* – ассистент кафедры педагогики и психологии начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Чемезов
Сергей Александрович* – кандидат медицинских наук, доцент кафедры фармакологии и клинической фармакологии, Ташкентская медицинская академия. E-mail: tutor_06@mail.ru
- Чжоу Цзяннань* – аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет. E-mail: jiangnan@bk.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Abdukakhhor Rakhmonov* – PhD (Philosophy), Deputy Director of Youth Affairs and Spiritual and Educational Work, Associate Professor, Tashkent Medical Academy, E-mail: raxmonov@gmail.com
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Chief Research Associate, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Anastasiya Aksenova* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Kemerovo State University, E-mail: AA9515890227@yandex.ru
- Denis Pisanyi* – PhD (History), Associate Professor, Department of National History, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: mypostdmp@mail.ru
- Elena Loktyshina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: lealok@gmail.com
- Elena Rukavishnikova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Additional Education, Stavropol State Pedagogical Institute, E-mail: ree2014rf@mail.ru
- Elena Sakhnovskaya* – PhD (Philosophy), Assistant, Tashkent Medical Academy, E-mail: esakhnovsky@mail.ru
- Elena Sergeeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: helse@yandex.ru
- Emiliano Mettini* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of the Humanities, Institute of World Medicine, N. I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, E-mail: emiliano@inbox.ru
- Irina Chelyshkova* – Assistant, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Irina Goldman* – PhD (History of Arts), Associate Professor, St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences, E-mail: ira.goldman@inbox.ru
- Irina Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: makira8@yandex.ru
- Lakki Maller* – E-mail: letsrook97@gmail.com
- Marina Nikolaeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Nataliya Ivushkina* – Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: natali.ivushkina@mail.ru

- Natalya Petrucheny* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Natalya Zhukova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University, E-mail: Natasha97374@yandex.ru
- Nina Popova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, E-mail: Popova_nv@spbstu.ru
- Olga Turyanskaya* – Advanced PhD (Pedagogy), Head of Pedagogy Department, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: turjanskof@mail.ru
- Polina Berezina* – Specialist, Department of Foreign Languages, the Humanitarian Institute, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, E-mail: Garan.emp@gmail.com
- Sergey Chemezov* – PhD (Medical Sciences), Associate Professor, Department of Pharmacology and Clinical Medicine, Tashkent Medical Academy, E-mail: tutor_06@mail.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: novsergen@yandex.ru
- Svetlana Malyavina* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Svetlana.malyavina@gmail.com
- Tamara Basangova* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov, E-mail: basangova49@yandex.ru
- Valentina Samsonenko* – Senior Lecturer, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: samsonenko.poir@gmail.com
- Valeria Nesterenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Social Pedagogical University. E-mail: carryann@mail.ru
- Zhou Jiangnan* – Post Graduate Student, Kazan Federal University, E-mail: jiangnan@bk.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

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