Министерство образования и науки Самарской области
Приволжский государственный университет путей сообщения
Самарская епархия Русской Православной Церкви

НАУКА И КУЛЬТУРА РОССИИ

Материалы XXII Международной научно-практической конференции,
посвященной Дню славянской письменности и культуры
памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия

28–29 мая 2025 г.

САМАРА
2025

УДК 001+8
Н 34

«Наука и культура России», Международная научно-практическая конф. (2025, Самара). XXII Международная научно-практическая конференция «Наука и культура России», 28–29 мая 2025 г. [Текст] : [посвящ. Дню славянской письменности и культуры памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия : материалы] / редкол.: М. А. Гаранин [и др.]. Самара: ПривГУПС, 2025. 286 с.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Гаранин М. А., доктор экономических наук, ректор ПривГУПС (председатель),

Соловьева С. В., доктор философских наук, профессор,
Лунева Л. П., доктор педагогических наук, профессор,
Халиков М. М., доктор филологических наук, профессор,
Агапов О. А., кандидат филологических наук, доктор богословия,
Васельцова И. А., кандидат педагогических наук, доцент.

Публикуемые в сборнике материалы раскрывают широкую гуманитарную проблематику: генезис славянской письменности и культуры, роль учения Кирилла и Мефодия в становлении русского национального самосознания, духовно-нравственный и эвристический потенциал языков и культур, методологию и содержание новейших исследований в области гуманитарного развития личности и общества, философско-концептуальные основы и практический опыт переосмысления и реформирования системы образования современной России.

© ПривГУПС, 2025

Секция 1

Актуальные вопросы истории и философии

А. А. Аганов
Россия, г. Ростов–на–Дону, Донской государственный технический университет

ИСТОЧНИКИ ПО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО КРАЕВОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСЕСОЮЗНОГО ОБЩЕСТВА БЫВШИХ ПОЛИТКАТОРЖАН И ССЫЛЬНОПОСЕЛЕНЦЕВ

В настоящем исследовании поднимается проблема, связанная с поиском и анализом документов, посвященных деятельности Северо-Кавказского краевого отделения Всесоюзного Общества бывших политических каторжан и ссыльнопоселенцев. Главной задачей организации являлось сохранение исторической памяти о феномене политической каторги и ссылки в позднеимперской России. Отмечается, что источники по данной теме до сих не введены в научный оборот. Делается вывод о том, что введение в научный оборот позволит исследователям получить ответы на множество вопросов, связанных с деятельностью организации.

Ключевые слова: источники, организация, ОПК, политкаторжане, Северный Кавказ, ссыльнопоселенцы.

Целью исследования является изучение проблем, связанных с поиском и анализом источников, посвященных деятельности Северо-Кавказского краевого отделения Всесоюзного Общества бывших политических каторжан и ссыльнопоселенцев (далее – ОПК) – регионального отделения общественной организации, членами которой были деятели революционного движения, прошедшие политическую каторгу и находившиеся в ссылке в конце XIX– начале XX в., то есть до падения монархии в России в феврале 1917 г. Северо-Кавказское краевое отделение ОПК было создано в 1924 г., то есть спустя три года после создания всесоюзной организации [6: 11]. Главной целью организации было сохранение исторической памяти по истории революционного движения в Российской империи, связанных с политической каторгой и ссылкой, оказание финансовой помощи членам Общества, их обеспечение жильем и санаторно-курортным решением, воспитание подрастающего поколения. Для того, чтобы стать членом Общества необходимо было быть политическим каторжанином и ссыльнопоселенцем, иметь рекомендации от двух членов организации. Важным критерием было и соблюдение революционной морали в период заключения или ссылки, в рамках которой революционеры не должны были сотрудничать с представителями царской власти, подавать прошений об освобождении, раскаянии. Новизна исследования заключается в том, что исследователи не занимались изучением деятельности Северо-Кавказского краевого отделения организации. В связи с этим источники по деятельности данного регионального отделения не введены в научный оборот и неизвестны исследователям.

Необходимо отметить, что для изучения деятельности Северо-Кавказского краевого отделения ОПК необходимо провести анализ сохранившихся исторических источников, который представлены несколькими группами:

- Законодательные акты. В состав этой группы исторических источников входят нормативно-правовые акты центральных органов советской власти, региональных партийных структур, касающихся деятельности организации в СССР и на территории Северного Кавказа.
- Делопроизводственная документация. Данная группа исторических источников является наиболее крупной. В её состав входит переписка с руководством Всесоюзного Общества ОПК, советскими архивами, протоколы руководящих органов регионального отделения и групп в наиболее крупных городах Северо-Кавказского края РСФСР.

- Материалы периодической печати. Информация о деятельности регионального отделения публиковалась в ростовской газете «Молот», являющееся печатным органом тогдашнего Северо-Кавказского краевого комитета ВКП(б).
- Источники личного происхождения. Данный вид источников требует серьезной источниковедческой критики, так как он представлен воспоминаниями и автобиографиями членов организации и лиц, которые не были приняты в её ряды.
- Фотодокументы, позволяющие познакомиться с членами организации и лицами, которые не были приняты в её ряды.

Все представленные выше исторические источники позволяют частично изучить работу Северо-Кавказского краевого отделения ОПК, но при этом историки должны заниматься её постоянным расширением. Необходимо выделить и уже обнаруженные исторические источники в российских архивах, в которых хранятся сведения о работе Северо-Кавказского краевого отделения ОПК.

Огромное количество дел по истории регионального отделения хранится в Ф.Р.–3594 (Северо-Кавказское краевое отделение всесоюзного общества бывших политических каторжан и ссыльнопоселенцев) [1] Государственного архива Ростовской области. В данном фонде хранятся следующие группы источников: законодательные материалы, делопроизводственная документация, документы личного происхождения, фотодокументы, которые в настоящее время еще не введены в научный оборот. Работа с данными историческими источниками позволит исследователям определить основные направления деятельности краевого отделения, узнать о взаимодействии с другими организациями и о партийной принадлежности членов регионального отделения. Материалы делопроизводства составляют подавляющую часть материалов данного фонда: протоколы заседаний руководящих органов, анкеты членов организации и не принятых в её ряды, переписка с различными учреждениями. Изучение документов фонда позволит исследователям обратить внимание на взаимодействие регионального ОПК с другими организациями, узнать о конфликтах в её рядах. Благодаря изучению стенограммы IV-го краевой конференции Северо-Кавказского краевого отделения ОПК был сделан вывод о том, что организация уже в 1931 г. находилась в состоянии системного кризиса, который возник в том числе из-за усиления контроля ВКП(б) над ней. Был сделан вывод и о том, что региональные и местные органы советской власти постоянно нарушали права членов организации, нарушая социальные обязательства перед ними.

Помимо этого, исследователи должны изучить и документы, хранящиеся в Центре документации новейшей истории Ростовской области. Так, в Ф.Р.–682 [5] хранятся материалы о деятельности таганрогской группы Северо-Кавказского краевого отделения ОПК. Данная группа, как и региональное отделение, существовало в период с 1924 г. по 1935 г. Он состоит из следующих групп исторических источников: делопроизводственной документации, личного происхождения. Эти источники в полной мере раскрывают основные направления деятельности таганрогской группы краевого отделения ОПК во второй половине 1920-х гг. и их взаимодействие с местными властями и общественными организациями.

При этом исследователям обязательно необходимо изучить материалы Ф.Р.–319 «Северо-Кавказское краевое отделение Всесоюзного Общества старых большевиков» [4], которое осуществляло деятельность в регионе в 1930–1935 гг. по причине того, что члены данной организации состояли одновременно в рядах ОПК. Второй причиной, по которой исследователям необходимо обратиться к данным документам, является и то, что обе организации были ликвидировано в 1935 г., то есть их постигла общая судьба. Третья причина заключается в том, что обе организации взаимодействовали между собой и вели переписку, часть из которой сохранилась в данном фонде.

Для более детального знакомства с деятельностью таганрогской группы, входящей в состав регионального отделения важно ознакомиться и с Ф.Р.–228 «Таганрогская промыслово-кооперативная артель «Труд политкаторжанина» Азово-Черноморского краевого союза кооперативных объединений инвалидов (Азчеркрайкоопинсоюз)» [3] Таганрогского филиала Государственного архива Ростовской области. В данном фонде хранятся материалы, посвященные деятельности одной из артели, созданной членами таганрогской группы ОПК, что позволит исследователям более детально познакомиться с биографиями членов местных групп.

Несмотря на обнаруженные источники, исследователи должны заняться поиском других сохранившихся материалов по деятельности Северо-Кавказского краевого отделения ОПК. Для успешного поиска ученым необходимо детально изучить деятельность краевого отделения по уже обнаруженным документам, которые позволят понять с какими другими организациями и учреждениями взаимодействовали северокавказские политкаторжане и ссыльнопоселенцы.

Документы по истории Северо-Кавказского регионального отделения необходимо искать в Ф.Р.–

3679 «Азово-Черноморской краевой комитет международного общества помощи революционерам (МОПР)» [2] Государственного архива Ростовской области. С региональным отделением данной советской общественной организацией активно взаимодействовало северокавказское отделение ОПК, проводив с ним совместно агитационно-пропагандистские материалы.

Помимо этого, также важно изучить и материалы региональной периодической печати. В газетах, публиковавшихся на территории Северного Кавказа, должна была освещаться деятельность региональной организации ОПК. Конечно, при работе с данными материалами необходимо помнить о том, что информация в них требует жесткого источниковедческого анализа из-за того, что средства массовой информации выражали точку зрения ВКП(б). В первую очередь исследователи должны изучить номера региональной газеты «Молот» за период с 1924 г. по 1935 г. и другие периодические изданиях, которые выходили в наиболее крупных городах Северного Кавказа.

Также необходимо обратиться и к материалам, хранящимся в фондах Государственного архива Российской Федерации, в которых находятся документы заседаний руководящих органов Всесоюзного ОПК. Её изучение позволит учёным не просто расширить источниковую базу, но и узнать о взаимодействии между центральным руководством ОПК и его региональным отделением.

Таким образом, изучая деятельность Северо-Кавказского краевого отделения ОПК, необходимо отметить, что исследователи не занимались данной проблемой и, в связи с этим источники неизвестны историкам. В результате перед представителями исторической науки стоит важная задача, заключающаяся в поиске и интерпретации источников по деятельности регионального отделения организации. Введение в научный оборот источников по истории Северо-Кавказского краевого отделения позволит исследователям получить ответы на ряд вопросов по деятельности организации в 1920-х и 1930-х гг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Государственный архив Ростовской области (далее – ГАРО). Ф.Р.–3594. Оп. 1.
2 ГАРО. Ф.Р.–3679. Оп. 1.
3 Таганрогский филиал ГАРО. Ф.Р.–228. Оп. 1.
4 Центр документации новейшей истории Ростовской области (далее – ЦДНИРО). Ф.Р.–319. Оп. 1.
5 ЦДНИРО. Ф.Р.–682. Оп. 1.
6 Юнге М. Революционеры на пенсии. Всесоюзное общество политкаторжан и ссыльнопоселенцев. 1921–1935. Москва: АИРО–XXI, 2015. 640 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Р. С. Асташкин, А. П. Зулаев
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ЗЕМСКАЯ РЕФОРМА АЛЕКСАНДРА II: «ВОЙНА МНЕНИЙ»

В статье анализируется процесс подготовки земской реформы 1864 г. Раскрываются предпосылки преобразований в сфере местного самоуправления и содержание отдельных этапов разработки проекта реформы. На основе данных источников и специальной литературы рассматривается деятельность государственных комиссий по подготовке земской реформы. Также оценивается роль общественности (либеральных и консервативных кругов) в обсуждении нововведений, вступивших в силу в 1864 г. Сделан вывод, что итоговый проект земской реформы носил компромиссный характер и учитывал различные настроения, проявлявшиеся в тогдашнем русском обществе.

Ключевые слова: история России, история местного самоуправления, Российская империя, Великие реформы Александра II, земская реформа 1864 г., русское общество 19 века.

Органы местного самоуправления играют важную роль в жизни общества. Они связывают государство и население, выявляют проблемы и потребности местных жителей, разрабатывают и внедряют стратегии для решения актуальных проблем и для улучшения качества жизни на местах. Одним из ключевых моментов является привлечение населения для разработки и реализации местных инициатив, что способствует не только повышению уровня доверия к власти, но и формированию активной гражданской позиции. Как отмечал президент Владимир Владимирович Путин в своем выступлении: «Именно развитие земств, местного самоуправления в своё время позволило России совершить рывок, найти грамотные кадры для проведения крупных прогрессивных

преобразований» [1]. В связи с этим и сейчас остается актуальным изучение успешного опыта реформирования органов местного самоуправления и выявление механизмов, обеспечивающих их эффективную деятельность.

В данной публикации будет вкратце рассмотрен процесс разработки земской реформы 1864 г. с акцентом на общественное обсуждение тогдашних преобразований и дискуссии между приверженцами различных подходов («либеральных» и «консервативных»).

Придя к власти в 1855 году, Александр II столкнулся с необходимостью преобразований во всех сферах государственной жизни. Поражение в Крымской войне показало техническое и технологическое отставание России от Европы, транспортные проблемы, неразвитость промышленности, нехватку рабочих рук, отсталость вооружения. Неудачи во внешней политике окончательно подорвали доверие общества к правительству. Анна Фёдоровна Тютчева, дочь поэта Ивана Фёдоровича Тютчева, фрейлина при императрице и приближённая царской семьи, так описывала настроения в обществе после Крымской войны: «В публике один общий крик негодования против правительства, ибо никто не ожидал того, что случилось. Все так привыкли беспрекословно, верить в могущество, в силу, в непобедимость России. Говорили себе, что, если существующий строй несколько тягостен и удушлив дома, он, по крайней мере, обеспечивает за нами во внешних отношениях и по отношению к Европе престиж могущества и бесспорного политического и военного превосходства. Достаточно было дуновения событий, чтобы рушилась вся эта иллюзорная постройка» [2: 18]. Кроме того, крепостное право тормозило экономическое развитие страны. Александр II планировал осуществить крестьянскую реформу и ряд других важных изменений в стране «справедливо, безобидно и к будущему благу всех сословий, без всяких потрясений и внутренних смут» [3: 175]. Отмена крепостного права в 1861 году стала первым примером таких преобразований. Неизбежным следствием стало и реформирование органов местного самоуправления. 27 марта 1859 года был учрежден ключевой орган по разработке соответствующих проектов – Комиссия по вопросам уездных учреждений во главе с товарищем министра внутренних дел Н.А. Милютиным. Состав комиссии в целом можно было охарактеризовать как «либеральный».

Комиссия Милютина разработала проект реформы, предусматривающий создание выборных органов местного самоуправления (земств). Выборы в эти органы должны были проходить по сословному принципу, обеспечивая равное представительство от каждого сословия. При этом за губернаторами и губернскими правлениями сохранялись функции административного управления и поддержания порядка. Кроме того, губернаторы возглавляли губернские правления. Земства же, состоявшие из выборных представителей, должны были заниматься вопросами экономики, благотворительности и другими хозяйственными делами, получая значительную автономию в своей деятельности. Каждое губернское земское присутствие должно было включить в себя всесословное общее собрание во главе с губернским предводителем дворянства и постоянный распорядительный комитет. Представителей земств должны были привлечь и к работе губернских советов под председательством все тех же губернаторов [4: 69–70].

Предложенный Комиссией план реформ столкнулся с активным неприятием со стороны различных политических групп в России. Бюрократия сопротивлялась идее всеобщего избирательного права и равного представительства сословий, а «дворянство не могло смириться с предполагавшейся утратой своих позиций в административном управлении губерниями и уездами» [4: 72]. По-видимому, итогом развернувшейся критики стало увольнение Милютина и его непосредственного руководителя Ланского (апрель 1861 г.).

Пост министра внутренних дел отошел к П.А. Валуеву, отстаивавшему умеренно-консервативные взгляды. Он же возглавил комиссию по реформе губернских и уездных учреждений, причем ему были переданы все предыдущие разработки комиссии Милютина, которые стали основой для дальнейшей работы. Заметим, что Валуев планировал не только реформировать местное самоуправление, но и преобразовать Государственный совет, предполагая, что земства станут источником кадров для будущей нижней палаты Госсовета – Съезда государственных гласных. Целью Валуева стало «защищать экономические права поместного дворянства, которые были ослаблены крестьянской реформой» [5: 6]. Новый глава комиссии предложил отказаться от сословного подхода в пользу имущественного ценза, «благодаря чему избирательная курия землевладельцев становилась почти целиком дворянской, а городские избиратели были представлены, главным образом, крупной буржуазией. По сравнению с первоначальным проектом, значительно сокращалось представительство крестьянства. Городские низы вообще исключались из числа избирателей» [5: 6]. В отличие от своего предшественника, Валуев считал, что земства не должны быть отделены от администрации. Он рассматривал их как специальные институты, которые «правительство наделяло частью

принадлежащих ему полномочий, а следовательно, за правительством сохранялось право произвольно вмешиваться в дела местного самоуправления» [5: 7].

Ранней весной 1863 г. комиссия отослала разработанный проект Главноуправляющему II отделением Собственной его императорского величества канцелярии барону М.А. Корфу. Последний принадлежал к либеральным кругам и уже поэтому не мог полностью согласиться с Валуевым. В частности, Корф выступал за четкое определение полномочий земств и передачу контроля за законностью их решений судебным инстанциям. Другие его предложения подразумевали унификацию избирательных цензов для дворян и других сословий и расширение крестьянского представительства в земствах (в том числе за счет сокращения числа избирателей от городов). С другой стороны, Корф рассчитывал, что в земских структурах будут преобладать средние и крупные собственники [6: 28]. Одновременно он выступил против излишней административной опеки со стороны губернаторов и губернских предводителей [5: 8]. В мае того же года проект реформы, доработанный Корфом, был направлен в Государственный совет.

Подчеркнем, что идея преобразования самого Государственного совета все–таки не получила поддержки в верхах. И либералы, и консерваторы опасались, что реформа в таком виде подорвет самодержавную власть императора. Александр II разделял это мнение и «не считал Россию созревшей для восприятия идей конституционализма и парламентаризма», поэтому отклонил текущий проект [5: 8]. В то же время император настаивал на скорейшем завершении обсуждения земской реформы как таковой. Напомним, что итоговое «Положение о губернских и уездных земских учреждениях» было утверждено монархом в первый день 1864 г.

Либерально настроенные общественные деятели с первых дней активно участвовали в дискуссиях, связанных с подготовкой реформы, выражали свою позицию в письмах, статьях и записках. Константин Дмитриевич Кавелин, профессор Петербургского университета, утверждал, что «крепко и здорово устроенный суд, да свобода печати, да передача всего, что прямо не интересует единство государства, в управление местным жителям» должны являться основой преобразования [7: 34]. Крупные помещики, к которым относился, например Александр Иванович Кошелёв, племянник тамбовского губернатора, президент Московского общества сельского хозяйства, считали, что «улучшение внутреннего управления возможно только при условии передачи его, в возможных пределах, местной общественной самодеятельности» [8: 21]. Издатель Иван Сергеевич Аксаков был адептом всеобщего избирательного права: «Мы со своей стороны не видим вообще никакого нравственного основания для идеи ценза… Почему меньшинство «имущих» имеет право решать участь громадного большинства неимущих?» [9: 55].

Консерваторы, среди которых было много влиятельных лиц, в том числе председатель Государственного Совета князь Алексей Фёдорович Орлов, наоборот, стремились сохранить сословные привилегии и полагали, что «в делах самоуправления дворянство всегда должно занимать первое место из-за нравственного влияния, которое является результатом образования» [10: 3]. По аналогичным причинам консерваторы ратовали за введение дополнительного – образовательного – ценза: «Народное представительство должно быть устроено так, чтобы граждане просвещённые имели соразмерно своему числу преимущество голоса перед теми из граждан низших сословий, которых образованность не достигла равной степени развития» [10: 4]. Некоторые представители консервативного движения и вовсе предлагали ввести строгие имущественные и образовательные цензы, чтобы практически исключить крестьян из избирательного процесса. Санкт–петербургский генерал–губернатор Павел Николаевич Игнатьев предлагал предоставить право голоса только аристократии и крупным торговцам. Всем остальным группам населения, по его словам, «надо в выборах отказать» опять–таки в силу неграмотности. Впрочем, команда реформаторов не разделяла эту мысль и даже специально указала, что «устранение мещан от участия в новом управлении делами земства было бы несогласно с самим законом» [4: 62]. Наконец, ярый консерватор, правовед Константин Петрович Победоносцев, преподававший законоведение цесаревичу Николаю Александровичу и участвовавший в разработке «Основных положений преобразования судебной части в России», жёстко порицал введение новой модели самоуправления, которая, по его словам, не соответствовала «народному духу» [10: 5].

Подписанное царем «Положение» подвело итог жарким дискуссиям чиновников и общественных деятелей. Однако у этого итогового акта были как сторонники, так и непримиримые противники. Одни, как Александр Платонович Платонов, статский советник, предводитель дворянства Царскосельского уезда с 1863 по 1884 год, сетовали, что «правительство поступило недобросовестно как в отношении помещиков, которых оно польстило земскими учреждениями, в сущности окончательно их уничтожившими, так и по отношению к крестьянам, которых, заманив этими учреждениями... поставило в совершенную зависимость от себя» [11: 180]. Эту точку зрения разделяли Андрей Павлович Шувалов, предводитель дворянства Санкт-петербургской губернии, и граф Владимир

Петрович Орлов-Давыдов, тайный советник, служивший в Министерстве внутренних дел. Другие, как К. Д. Кавелин, восприняли новый закон как своего рода эпохальное событие и были «убеждены, что сделано все, что нужно, и больше делать не следовало... Мы считаем Положение 1 января одним из самых обдуманных, выношенных, зрелых и сознательных плодов того направления, в котором теперь двигается наша жизнь и наше законодательство» [12: 246]. И. С. Аксаков не питал особых надежд в связи с подписанием указа. По его мнению, «земские учреждения решительно не производят никакого впечатления. Общество как–то оскорблено теми предосторожностями, какими обставлен этот дар – довольно скудный». При этом он не забыл подчеркнуть старания разработчиков закона и выразил особую признательность «за уничтожение юридических и сословных перегородок... и за уравнение прав крестьян и помещиков» [12: 246]. Н. А. Милютин указал в своих записях на позитивное восприятие закона о земских учреждениях со стороны общества и выразил свою удовлетворенность данной реформой, рассматривая её как основу для будущего представительного управления [12: 246].

В заключение хочется отметить, что земская реформа 1864 года являлась необходимым и в значительной степени вынужденным шагом со стороны Александра II и царского правительства, направленным на упорядочение и правовое урегулирование гражданской жизни после отмены крепостного права. Реформа вызвала смешанные чувства среди современников. Некоторые полагали, что земства в своей окончательной форме оказывали негативное воздействие на общественную обстановку. Однако многие представители русской интеллигенции охотно участвовали в развитии земских институтов, сознательно способствуя просвещению и экономическому росту на местах. В любом случае, земская реформа стала компромиссом между либеральными и консервативными взглядами того времени и оказала колоссальное влияние на политическую и общественную жизнь страны. Правящей элите удалось гарантировать доминирование привилегированных слоев в органах местного самоуправления при участии в нем представителей всех сословий, а за счет публичных дискуссий чиновников и общественных деятелей удалось сохранить стабильный политический фон преобразований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Послание Президента Федеральному Собранию от 12.12.2013 [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/38057 (дата обращения: 27.04.2025).

2 Тютчева А. Ф. При дворе двух императоров. Воспоминания. Дневник. 1855–1882. (Перевод Е. В. Герье. Вступительная статья и примечания С. В. Бахрушина.). М.: Советская Россия, 1990. 220 с.

3 Александр II (император). Письмо Константину Николаевичу, 16/28 ноября 1858 г. Царское Село // Российский Архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII–XX вв.: Альманах. М.: Студия ТРИТЭ: Рос. Архив, 1992. С. 174–176.

4 Шутов А. Ю. Роль Н. А. Милютина в подготовке земской реформы 1864 г. // Вестник Московского университета. Серия 12. Политические науки. 2011. № 3. С. 58–76.

5 Румянцев В. А. Борьба идей при подготовке земской реформы 1864 года // Проблемы законности. 2014. № 127. С. 3–10.

6 Морозова Е. Н. Борьба вокруг валуевского проекта земской реформы: замечания М. А. Корфа и Г. А. Щербатова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия История. Международные отношения. 2013. Т. 13. Вып. 2. С. 23–30.

7 Кавелин К. Д. По поводу губернских и уездных учреждений // Собрание сочинений. Т. 2. СПб., 1898. С. 735–778.

8 Шутов А. Ю. Отечественный опыт местного самоуправления: к 150–летию земской реформы в России // Вестник Российской нации. 2014. № 2 (34). С. 18–34.

9 Аксаков И. С. О цензе // День. 1861. № 11. 23 декабря. С. 55.

10 Свечников Н. И. Развитие политических идей консерваторов и либералов накануне правового оформления земской реформы 1864 г. в России // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». 2014. № 2 (6). С. 1–12.

11 Христофоров И. А. «Аристократическая» оппозиция Великим реформам: конец 1850-х–середина 1870-х гг. / Отв. ред. Л. Г. Захарова. М.: ООО «ТИД «Русское слоВо-РС», 2002. 432 с.

12 Гармиза В. В. Подготовка земской реформы 1864 года. М.: Издательство МГУ, 1957. 264 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

В. Л. Афанасьевский
Россия, г. Самара, Самарский юридический институт ФСИН России

ЯЗЫК КАК РЕГУЛЯТИВНЫЙ ПРИНЦИП СОВРЕМЕННОГО ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРНОГО ДИСКУРСА

В статье рассматривается проявление в философской мысли XX столетия так называемого «лингвистического поворота». Весь этот период основывается на принципиально осторожном отношении к языку и внимательного его использования. Автор демонстрирует, что способа выражения сущего, фиксации конкретной фактичности, из инструмента представления человеческих чувств, язык стал представляться в качестве самостоятельного феномена и при этом как неподпадающее под власть человека, но даже агрессивное в отношении к нему.

Ключевые слова: язык, философия, социокод, символ, знак, культура, лингвистический поворот, овеществление, отчуждение.

Одной из явных особенностей европейской философской мысли XX столетия выступает феномен, который австрийско–американский мыслитель Бергман Г. обозначил как «лингвистический поворот». Этот поворот привел к тому, что язык выступает в качестве центрального предмета как научного исследования, так и философского дискурса: «слово “язык” указывает на основную проблему науки и философии, а не просто, например, на один эмпирический предмет науки наряду с другими (внутримирными) предметами. По праву говорилось, что, невзирая на вавилонское смешение языков между различными школами–направлениями и дисциплинами современной философии (или, наоборот, благодаря ему?), язык стал общей проблемой почти всех школ и дисциплин (возможно, единственной общей проблемой)» [1: 237]. Язык как предмет исследования задает пространственно-временные границы философских размышлений: от первого опыта онаучивания языка логическим инструментарием логических позитивистов и философии анализа, от структурно-лингвистических изысканий Ф. де Соссюра к лингвистическим прозрениям Э. Гуссерля, онтологического варианта языковых представлений М. Хайдеггера до концепций последней трети XX века – разных вариантов структурализма, философской герменевтики, семиотических изысканий, математической и модальной логик и, наконец, разработок в области цифровых технологий. Сам лингвистический поворот в качестве экспликации диалектического перехода от фундаментальных представлений, базирующихся на субъектоцентризме и наукоцентризме, приводит к трактовке языка в образе определенного смыслозадающего пространства интерсубъективного взаимодействия, которое определяет нормативность и стандарты человеческого существования в универсуме. Глубинную причину феномена лингвистического поворота можно обозначить как высвечивание самых разнообразных (часто противоречащих друг другу) решений уже исчерпавшей себя к середине XX столетия и выступающей как причина долгого и мучительного кризиса европейской классической науки и западно-европейской культуры в целом парадигмы познания эпохи модерна.

Сам «лингвистический поворот» должен оцениваться в качестве исходной точки в движении неклассической философской мысли. В качестве основополагающей проблемы язык определяет размышления позитивистов, аналитических философов, фундаментальной онтологии М. Хайдеггера (особенно до поворота), а также изыскания структуралистов и философов-герменевтиков, особенно Х.-Г. Гадамера. Данная ориентация на язык и различные языковые явления (текст, дискурс и другие) как центр философствования привела к «гипостазированию языка», при котором язык и его феномены представляются в качестве самодостаточного источника человеческого индивида. Так же достаточно распространенным явлением стал феномен «лингвистического редукционизма», который проявлялся в том, что осуществлялась явная трактовка языка в качестве основания индивида, исключающего или принижающего все остальное. Также реализовывалась лингвистическая редукция в виде сведения к знаковым и языковым феноменам разнообразных явлений культуры. Именно в XX столетии язык был гипостазирован в самых разнообразных вариантах, при которых он превратился в центральный «предмет» философских штудий (правда, здесь «предмет» необходимо понимать в смысле неклассическом смысле, ибо здесь уже отсутствует классическое противопоставление субъекта и объекта; наоборот, в пространстве неклассики характеристики предмета зависят от субъекта как точки отсчета). Язык в этой неклассической парадигме предстает в качестве носителя самых разнообразных общественных практик, инструментов и процедур. Язык трансформируется в определенную систему знаков, которая выстраивается в соответствие с конкретными синтаксическо–логическими правилам, задающими порядок взаимодействий и взаимоотношений его элементов. Он выступает началом, которое выстраивает общественную среду европейского человечества. Такова новая неклассическая позиция

языка, которую различным образом представляют мыслители многих философских наравлений: «… в Лингвистический поворот вошли мыслители самых разных, в том числе конкурирующих философских взглядов. Так, путь Хайдеггера, как и путь Витгенштейна укрупненно может быть детерминирован как путь к языку. Безусловно, каждый прошел его по-своему – один в рамках аналитической традиции, которые, по сути, им самим и были установлены, другой, освободившись от тенет феноменологии, проложил свой собственный – путь к гипостазированию языка» [2: 18–19]. Именно знак и язык выступают в роли социального гена его возможностях четко фиксировать и длительное время хранить культурные значения. Язык и знак совечны человеческому социуму. Взаимодействия культур и поколений представляются возможными только при посредстве языка и знака.

Постепенно выстраивается позиция, согласно которой все сущее трактуется как язык. При рассмотрении символической наполненности всего сущего, которое действует в мире, того что творится с человеческими индивидами язык не может быть отличим от человеческого сознания, которое предстает в образах осмыслений и понимания чего бы то ни было. Язык может рассматриваться как прост форма жизни, когда его значения сливаются с организующими эту жизнь социальными институтами и тем самым формируют системно-структурную целостность ее порядка. Развертывание данной позиции приводит к представлениям о действии и трансформации различных тематических акцентов в историко-философской движении в качестве механизма определенного институционального самовыражения. Подобные смены теоретических парадигм, определяемые воздействием лингвистического поворота привели к тому, что язык превратился в фокус как самого социума, так и существования конкретного индивида. Получается, что именно язык определяет, как реальность мира сущих вещей, так и превращается в то, что Хайдеггер М. обозначил понятием «das Sein». В философствовании конца XX столетия язык уже выступает в качестве ведущего средства конструирования топоса социальности западно-европейского человечества: «Философы старались отгородить некое пространство априорного знания, куда не смогли бы вторгнуться ни социология, ни история, ни естествознание. Это была попытка найти замену для ”трансцендентальной установки” Канта. Введение ”значения” вместо “сознания” в качестве темы для философского теоретизирования, как предполагали философы, поможет уберечь чистоту и автономию философии, поскольку обеспечит ее неэмпирическим предметом исследования» [3: 121]. Таким образом, получается, что язык, представляющий собой конкретную символическую систему и деятельность со знаками, скрывает в своих темных глубинах тайну сознания исторического человека и его культуры. Именно реальная социально–историческая прагматика демонстрирует, что любое применение и использование языковых высказываний относит их значение как к понятиям и идеям, так и к действиям, которые направляются и координируются языком. Только посредством кодирования в языке и знаке различные культурные значения могут быть транслированы в каналы наследования общества. Такой прагматический аспект понимания языка культивировали представители прагматизма, а также Хайдеггер М., Гадамер Х.-Г., Ж. Деррида, Фуко М., то есть представители других течений и подходов в рамках философии языка.

Представленное выше базирование языка в социальном пространстве надындивидуального сущего позволило, особенно семиотикам, трактовать культуру в качестве особого языка, определенную знаковую систему, собрание кодов, текстов, дискурсов и тому подобного. В данном пространстве действуют структурализм (Леви–Стросс К. и другие), различные семиотические трактовки культуры (Лотман Ю. и его тартуская школа в советской философской мысли) и многообразные постмодернистские толкования культуры (Деррида Ж. и его последователи). Вот эти системы текстов или кодов выступают как основания для выстраивания понятийного сознания индивидов путем движения от симпрактического к синсемантическому способу действия элементов языка. В качестве примера размышлений в рамках данной парадигмы можно представить философско-культурную концепцию выдающегося ростовского философа Петрова М.К., который разработал теоретическую систему представлений о социокодах (данная концепция в советские времена в силу чисто политических причин была известна только его близким друзьям и единомышленникам). Предметом своего философского исследования мыслитель представил проблему кодирования человеческого знания и формирования инструментария социальной памяти. На основании глубокого знания истории культуры он можно вычленил три типа кодирования знания в истории общества: для периода первобытной общины характерен лично-именной тип, традиционному социуму присущ тип профессионально-именной и для нововременного общества Европы специфичен универсально–понятийный тип. С этой целью Петров М.К. разработал понятие «социокод», которое определяет как «...основную знаковую реалию культуры, удерживающую в целостности и различении фрагментированный массив знания, расчленённый на интерьеры мир деятельности и обеспечивающие институты общения» [4: 39]. В своих построениях он эксплицирует два тесно взаимообусловливающих

друг друга вида присутствующих в социуме совокупностей событий, а именно знак и деятельность. Субъекты деятельности и сама деятельность в концепции трактуются как определенный конечный акт. В то время как знак в принципе не в состоянии иметь свою темпорально–топологическую локализацию. Знаковый образ наличной совокупности обстоятельств не имеет конкретных единичных характеристик. Этот факт позволяет отчуждать знание от самих субъектов познавательной деятельности и передавать его от поколения к поколению. А так как возможности концентрации информации в сознании субъекта ограничены, то это необходимо предполагает его фрагментацию. И этот факт имеет огромное значение, ибо: «… именно фрагментация и интеграция, принятый в данном обществе *способ* фрагментации и интеграции знания определяют структурные контуры культурного типа, возможные для данного типа способы познания мира и изменения суммы обстоятельств» [4: 31]. Здесь язык, религия и миф предстают как функции, на базе которых осуществляется формообразование, упорядочивание и структурирование реально существующего мира. Однако, необходимо учитывать, структурное разнообразие миров определяется «культурной несовместимостью».

В своих философских трактатах Петров М.К. четко определяет «европейский» социокод как универсально-понятийный, который основывается на своеобразном механизме функционирования языка в пространстве взаимодействия субъектов общения. Мыслитель считает, что «лично–именной» и «профессионально–именной» социокоды прошлых исторических эпох могли использовать языковые конструкты (имена, тексты, образы и т.п.) лишь для фрагментации больших масс знания значимой для конкретного типа культуры. Однако для того, чтобы интегрировать языковые элементы в целостную органическую систему эти социокоды не имели адекватного инструментария. А вот в европейских цивилизациях, начиная с античного мира такой инструментарий был разработан. Уже греческие философы разработали специфическую целостность субъект-субъектных взаимодействий, которые выступили в качестве направлений трансляций и трансмутаций. А именно античная философия, а затем и классическая европейская наука сумели уйти от неопределенных суждений к знанию основывающемуся на строгих дефинициях. Социокод Европы представляет собой совокупность универсальных, например, навыков гражданской жизни и процедур познания. Поэтому здесь, прежде всего, языковые универсалии стали очень результативными. В истории Европы этот процесс можно разбить на три периода. В античном мире социокод опирался на, так называемые, флективные конструкты древнегреческого языка, что дало возможность разработать принцип сотворения мира по разумному слову иудейского, а затем и христианского, Бога. В эпоху Нового времени, при котором социокод основывался новоанглийском языке, в котором были разработаны аналитические конструкты, что, в свою очередь, создало почву для формирования математизированного естествознания как бызы европейской классической (галилеевскй) науки. И, наконец, этап XX столетия, где социокод замкнулся на метасинтаксические конструкты опять–таки с доминантой английского языка. Петров М.К. был убежден, что уже в отрывках Гераклита дискурс философии точно ориентировался на конкретные языковые универсалии и ее направления детерминировались реальными историко-культурными трансформациями. Привязка европейского соцокода к конструктам новоанглийского языка наиболее ярко проявилось в направлении английского эмпиризма XVIII столетия (Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Локк и другие), который и стал философским обоснованием опытного естествознания. Однако европейская метафизика являлась логоцентричной и эта ее черта привела к выработке универсально-понятийного социокода, который реализовался в двух феноменах – традиция континентальной Европы (прежде всего, Франции) и английскую традицию, которая в дальнейшем превратилась философскую традицию англоязычных стран. Язык здесь выступает в качестве глубинной системы различАний (Делез Ж.), которая необходимо задает тотальность мира. Он осуществляет влияние на сознание индивидов на основании того, что он предстает как носитель духовного содержания, которое не понимается как отражение, а выполняет задачу конструирования определенных феноменов. Однако языковых типов неизмеримо больше, чем знает типология культур, поэтому прямой и однозначной взаимосвязи между языковыми структурами и социокодами не может существовать в принципе.

Опираясь на все вышесказанное, можно констатировать, что теоретический анализ Петрова М.К. дает возможность эксплицировать в философских исканиях второй половины XX столетия именно социокультурный фундамент задает образ и различные варианты трансформаций феномена «лингвистического» поворота. В свою очередь сам философский дискурс выступает в качестве реализации социокода европейского типа. А уже философские размышления мыслителей–постмодернистов с учетом влияния на них опыта деконструкции концепции Деррида Ж. или разработке принципиально новых образов культуры (например, понятие «ризома» в трактатах Делеза Ж. и Гваттари Ф.) необходимо требовали трансформаций сущности европейского социокода. Следовательно, такой знаковый для европейского социокода феномен Логоса при исследовании

разных исторических периодов западноевропейской цивилизации может представать перед взором исследователя в самых разнообразных и оригинальных значениях: «Разум–Слово – СлоВо-Закон – Порядок» (Гераклит), «Ум Бога как Перводвигатель» (Аристотель), «Триединый Бог как СлоВо-Благодать» (мыслители средневековья), вновь «Абсолютный Разум как Абсолютная идея» (Гегель Г.В.Ф.). Язык в качестве регулятивной идеи философской мысли XX столетия отграничивает также комплекс тотемов философского иррационализма, а именно, в порядке исторической хронологии, «Воля» (Шопенгауэр А.), «Жизнь» (Ницше Ф.), «Экзистенция» (Кьеркегор С. И экзистенциалисты XX столетия). Здесь же обязательно нельзя забывать и тотемы позитивистской философии «Наука», «Опыт» (Конт О., Спенсер Г., Миль Дж.С.). Более того, линия экзистенциализма (Ясперс К., Сартр Ж.–П. и другие), фундаментальная онтология Хайдеггера М. (особенно после «поворота»), а также различные проявления неопозитивизма (логический и лингвистический позитивизмы и другие варианты) и направление структурализма конструируют общее предметное пространство, а именно язык как язык. Здесь язык как символ (образ или «теоретический фетиш») философских построений отчетливо выступает в качестве специфического проявления европейского универсалистского социокода, который фундируется в поле языка. Символ обладает синкретической сущностью, что дает ему возможность демонстрировать язык в качестве целостности ценностного и познавательного, рационального и эмоционального, образно-чувственного и понятийно-логического, то есть как единства недискурсивного и дискурсивного.

Для тематики нашей статьи значимой выступает проблематика экспликация специфически движения социокультурных изменений в пространстве основополагающих установок и ценностей периода модерна. Все содержание данной эпохи фундируется на феномене, который можно обозначить как «овеществление социума». Под «овеществлением» мы будем понимать явление, которое выявил как одну из ключевых для капитализма и проанализировал Маркс К., а именно в результате выстраивания капиталистических отношений взаимодействия между человеческими индивидами начинают приобретать свойства взаимоотношений между вещами. Любая вещь представляет собой определенное нечто, которое конкретным образом расположено, управляемо и могущее быть отчужденным. Человек на протяжении всей истории своей общественной жизни воплощал в продуктах своей активности свои фантазии, силу, знания и энергию, а это необходимо приводило к отчуждению вещей от него самого. Однако в современную эпоху потребления человеческие индивиды ориентируются на ту установку, согласно которой сама сущность активности человека сконцентрирована именно в вещах, что приводит жажде приобретательства и господство над возможно большей массой вещей. Отсюда происходит все более расширяющееся отчуждение человека от самого себя и тотальное подчинение вещам. Отношения между людьми начинают определяться подчиненностью вещам, брендам и другим типам знаков. Таким образом, происходит овеществление человеческих отношений.

Проблема «овеществления» выступает в качестве выразителя реально существующего в обществе факта отчуждения самой деятельности человека и его самого от самого себя. Этот факт реальности капиталистического социума глубоко проанализировал еще Маркс К., осветив и ее крайнюю форму в виде фетишизации вещи. Однако и мыслители других направлений высказывались по этой проблематике. Например, в трактовке Хайдеггера М. понятие «вещь» предстает в качестве образа неотчуждунного состояния индивида и четко противостоит понятию «предмет». Именно понятие «предмет», считает немецкий мыслитель, и представляет то сущее, которое отчуждено от осмысленного присутствия человека в мире. Для того, чтобы помыслить именно вещи, человечеству еще предстоит осилить трудный и скользкий путь: «То, что станет вещью, сбудется от о–кружения зеркальной игры мира. Тогда только, когда – вероятно, внезапно – мир явится как мир, воссияет тот круг, из которого выпростается в ладность своей односложности легкое окружение земли и неба, божеств и смертных <…> Сперва человек как смертный достигнет, обитая, мира как мира. Только то, что облегчено миром, станет однажды вещью» [5: 451].

Эпоха постмодернизма конца XX столетия предложила определенные трансформации в толковании смыслов и статуса явления «вещности». Прежде всего, здесь следует обратить внимание на концепцию Бодрийяра Ж., который подробно анализирует факт утраты вещами своей функциональности и выработки самых разнообразных коннотаций при трансформации в знак. Отмеченные трансформации в области культуры XX столетия необходимо привело к преобразованию самого содержания понятия «потребления», появления в нем новых конотаций. Именно данные преобразования и предопредели облик социально–экономических взаимоотношений в современном обществе, которое Бодрийяр Ж. представил как «общество потребления»: «Потребление – это не материальная практика и не феноменология «изобилия», оно не определяется ни пищей, которую человек ест, ни одеждой, которую носит, ни машиной, в которой ездит, ни

речевым или визуальным содержанием образов или сообщений, но лишь тем, как всё это организуется в знаковую субстанцию: *это виртуальная целостность всех вещей и сообщений, составляющий отныне более или менее связный дискурс*. Потребление, в той мере, в какой это слово вообще имеет смысл, *есть деятельность систематического манипулирования знаками*» [6: 164]. Субъекты социально–экономических отношений сегодня потребляют знаки, бренды и символы, что и определяет их положение в мире. Следовательно, общество эпохи модерна пришло к абсолютной радикализации потребления, которое можно охарактеризовать при помощи понятий «символизация» или «семиотизация». Американские писатели Дж. де Грааф, Д. Ванн и Т. Х. Нейлор в своей книге представили жесткую критику современного феномена потребительства. Любопытен перевод названия данного труда – «Потреблятство. Болезнь, угрожающая миру». И этим также характеризуется социокод западной цивилизации. Здесь именно язык задает конкретное понимание жизни, в связи с этим как сами миры, так и собственные формы жизни предстают как бесконечно многообразные у различных носителей многочисленных языковых каркасов.

Важным является тот факт, что замена отношений через вещи на отношения символические уже было известно человеческому обществу еще с эпохи Древнего мира. По своей силе воздействия символизм архаики или Средневековья никак не менее радикален, чем символизм современный. Современная семиотическая ситуация характеризуется именно использованием цифровых технологий. Такие технологии дают возможность осуществить перенос знаковых отношений с вещей, которые сами могут реализовывать знаковые функции, ибо они реально несут в себе значения социума, на экраны и приобретают новые в качественном отношении потенции в сфере деятельности со знаками. Таким образом, язык и в современной ситуации продолжает оставаться всеобщей знаковой конструкцией и выполнять функции всеобщей семиотической системы. В связи с этим мыслители XX–XXI столетий активно применяют понятие «язык» в расширенном смысле, а именно язык рассматривается в качестве всеобщей семиотической системы.

Подведем итоги. Задавая многочисленные культурные смыслы и выступая инструментом их синтеза, сам философский дискурс сливается с ними по своему содержанию. В связи с этим язык, выступая в качестве центральной институциональной регулятивной идеи философских построений XX–первой четверти XXI столетий, заключает в себе современное проявление философского и социокультурного Логоса. Здесь есть любопытный факт, состоящий в том, что и XX век входит в поле философии через проблему культуры и проблему языка. Можно смело утверждать, что эти же проблемы остаются в центре философского дискурса и в первой четверти XXI столетия. Язык же предстает в этом топосе как та структура, которая управляет миром и действиями индивидов. Все пространство культуры реализуется в выработке конкретных символических форм, конкретных идеальных выражений разных миров, поэтому значимая задача мыслителей представляет собой стремление проникнуть в их основополагающую формообразующую активность. Именно язык, выступая в качестве конкретной символической целостности, скрывает в своих глубинах тайну культуры и сознания человека, ибо все характеристики конкретной культуры находятся в ее же недрах и определяются в огромной степени языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Апель К.-О. Трансформация философии. М.: «Логос», 2001. 344 с.
2 Фазылова Е.Р. Лингвистический поворот и его роль в трансформации европейского самосознания XX века: автореф. дис. … канд. филос. наук. Казань, 2008. 21 с.
3 Рорти Р. Витгенштейн, Хайдеггер и гипостазирование языка // Философия Мартина Хайдеггера и современность. М.: Наука, 1991. С. 121–132.
4 Петров М. К. Язык, знак, культура. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. 238 с.
5 Хайдеггер М. Вещь // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. СПб.: Наука, 2007. С. 437–451.
6 Бодрийяр Ж. Система вещей. М.: «Рудомино», 1995. 172 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Е. Н. Болотникова
Россия, г.Самара. Самарский государственный медицинский университет

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ ПАЦИЕНТА В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНЕ

В исследовании раскрыт процесс трансформации концепции субъектности в медицине. Фактором трансформации выступает цифровизация. Автор утверждает, что современному пациенту предстоит делать сложный выбор, принимать решения, могущие иметь кардинальное необратимое значение для здоровья и жизни, не имея необходимого и достаточного объема знаний для принятия осознанного и ответственного решения. Субъектность трансформируется, превращаясь в единство цифрового и физического модусов существования индивида.

Ключевые слова: субъект, медицина, цифровизация, диагностика, ответственность, этика.

Проблема здоровья и социальной политики в области здравоохранения получила максимальный импульс обсуждения после опыта пандемии. Крупнейшие исследователи в антропологии, философии, этике, такие как Дж. Агамбен, С. Жижек и др.[1], но также и специалисты в области AL, инжиниринга, инноваций в медицине [2] формируют поле исследовательских тем которые затрагивают жизненно важные для человека вопросы. Среди них – изменения в системе отношений врач – пациент; изменение инструментов и практик диагностики; изменение практик принятия врачебных решений; ориентации в информационном поле медицинских и оздоровительных практик и etc. Все эти вопросы с одной стороны, имеют вневременной характер, ведь отношения между врачом и пациентом, доверие и следование рекомендациям, поиск информации об эффективных методах оздоровления волновали людей всегда, а с другой стороны – результат технологического прогресса и максимально быстрого внедрения цифровых инструментов и AL в медицину. Исследователи НИЦ ВШЭ фиксируют на сегодня 10 направлений развития цифровизации в медицине, среди которых: биосенсоры, электронные медицинские записи, телемедицина, интерфейсы «мозг – компьютер», приложения «mHealth», роботизированная хирургия, ассистивные технологии, анализ медицинских изображений, системы поддержки принятия клинических решений, интернет медицинских вещей (IoMT)[3]. Очевидно, что эти инструменты «закрывают» наиболее актуальные дефициты в системе медицинского знания, практики и здравоохранения в целом, трансформируя деятельность как медицинских специалистов, так и пациентов. Если до COVID–19, эти темы могли рассматриваться как узко специализированные, затрагивающие интересы отдельных лиц, групп, то после того, как пациентами в течение двух месяцев стало все население планеты, они приобрели чрезвычайно актуальный и одновременно универсальный характер и вот уже пять лет не сходят с повестки. Обратим внимание на аспект субъектности, тесно связанный как с политикой и организацией системы здравоохранения, так и с индивидом, с поведением и практикой конкретного человека в связи с медициной.

Под субъектом, вслед за В. А. Лекторским, мы будем понимать «носителя деятельности, сознания и познания...конкретного телесного индивида, существующего в пространстве и времени, включенного в определенную культуру, имеющего биографию, находящегося в коммуникативных и иных отношениях с другими людьми» [4: 659–660]. О трансформации понятия «субъект» в XX веке было сказано более чем предостаточно. Тезис о «смерти субъекта» как философской концепции понимания индивида на сегодня считается общепринятым в гуманитарном дискурсе, однако социальные институты, сформированные на поле субъект-объектного вИдения, классификационные решетки, использующие этот подход в аналитике социальной реальности и экзистенциального опыта, по-прежнему составляют основной массив гуманитарных и социальных исследований. Воспользовавшись метафорой петербургского философа Николая Грякалова, можно сказать, что субъект-объектный подход – это своеобразные «сваи институции». Идея нашего исследования заключается в том, чтобы рассмотреть как и каким образом трансформируется субъектность индивида в практике медицины и в социальном поле институтов здравоохранения. Гипотеза заключается в том, что процесс цифровизации медицины оказывает существенное влияние на субъектность пациента, в целом на субъект-объектный подход в здравоохранении и инициирует сдвиги, изменения уже не с позиции гуманитарной критики, но из практических соображений.

Нас будет интересовать три аспекта в названной проблемной области. Первое – отношения врач–пациент. Второе – диагностическая и терапевтическая практики. Третье – система управления медициной и здравоохранением. В отношении врач–пациент наибольшим авторитетом обладает концепция, предложенная Р. Витчем [5]. Он выделяет 4 модели взаимоотношений: инженерная, патерналистская, коллегиальная и контрактная. Субъектность пациента возрастает в порядке называния моделей: поведение пациента в инженерном подходе предполагает полное механическое подчинение врачу; в патерналистском – признание свое некомпетентности, стремление к общению с

врачом, подчинение его рекомендациям; в коллегиальном – совместные с врачом поиск и производство рекомендаций, посильных для пациента и согласованных с ним; в контрактной – полноправная субъектность, включая принятие / отказ от назначений и лечения, их модификация, поиск и покупка лекарств и др. Цифровые инструменты взращивают субъектность пациента, усиливая сдвиг от инженерной и патерналистской к коллегиальной и далее контрактной моделям отношений. По данным социологов, наиболее распространенной сегодня среди наших сограждан является патерналистская, а модель, которая приветствуется в наибольшей степени – коллегиальная [6]. В этом случае, обеспечивая открытый доступ к большим базам данных медицинской информации, цифровые инструменты способствуют желаемым переменам. Пациент как физический субъект больше не остается один на один с врачом, при поддержке систематизированного информационного поля, позиция пациента усиливается, укрепляется и оформляется пространство выбора модели отношений, в котором инициатива перестает apriori принадлежать врачу, но становится более доступной пациенту. Субъектность пациента трансформируется по направлению к бОльшей степени самостоятельности, более полному и объемному познанию и пониманию.

Аспект диагностических и терапевтических практик обеспечивается через развитие биосенсоров, анализ медицинских изображений, интернет медицинских вещей, ассистивные технологии. Пациент, благодаря цифровым решениям, получает не только доступ к огромному объему данных о состоянии своего организма и здоровья в целом, но и получает возможности множественных интерпретаций этих данных. В сферу активности, контроля и ответственности пациента попадает новый спектр действий, который ранее осуществляли профессиональные медицинские сестры и лаборанты: анализ крови, измерение уровня глюкозы, давления, частоты сердечных сокращений и мн.др. Биосенсоры производят определенную инструментализацию тела. Субъектность пациента меняется – к врачу приходит не просто пациент с симптомами или страхами, но обеспеченный целым комплексом объективных данных, которые могут быть интерпретированы как цифровыми инструментами, так и несколькими врачебными сообществами. Компетентности, которые приобретает современный пациент в цифровом мире, помещают его в море информации, однако в физическом мире ему необходимо принимать практические решения, производить манипуляции с реальным телом, разделяя ответственность за состояние своего здоровья с врачом. Здесь представляется важным комплекс характеристик индивида, его когнитивный «багаж», в котором можно приветствовать непротиворечивое единство критического мышления и навыков оперирования информацией в цифровой среде. Для того, чтобы быть получать передовое лечение и консультации лучших врачей, пациент должен быть не только на страже своего здоровья, но и следить за соответствующими инновациями, «держать руку на пульсе» медицинских открытий, рейтингов. Так, активность в цифровой среде оказывается одним из факторов сохранения и поддержания здоровья в среде физической.

Отметим еще один нюанс: распространенность диагностических инструментов, предназначенных для использования пациентом, а также право собственности на все полученные в ходе диагностики данные, позволяют пациенту обрести новое свойство – он может «кочевать», переходя от одной клиники к другой, от одного врача к другому. И здесь субъектность пациента требует дополнительной компетенции – сделать выбор того врача, чья интерпретация данных и назначенное лечение принимаются как план действия. Очевидна связь с моделями отношений врач–пациент, которые мы рассматривали выше. В дело вступает феномен доверия и этическая проекция медицины. Согласно исследованиям экспертов, не в далеком будущем, но уже в наши дни медицинские чат-боты более качественно и этично отвечают на запросы/ вопросы пациентов, чем реально действующие врачи [7: 118]. Как отмечает Богомягкова Е.С. «Сегодня пациент создает персональную сеть поставщиков медицинской информации и помощи, только одним из звеньев которой оказываются врачи институциальной медицины. Доверие диверсифицируется, а в ситуации решения проблем со здоровьем задействуются сразу несколько акторов, что делает опыт пациента крайне неопределенным» [2: 225–226]. Такая ситуация обостряет потребность в коммуникативной компетенции субъекта – пациента и представляет серьезное испытание субъектности врача.

Система здравоохранения претерпевает существенные изменения в последние годы. Нормативно функционируют общественные комитеты, сектора, советы при органах управления здравоохранением, соответствующих отделах крупных корпораций. Активно развиваются некоммерческие пациентские сообщества, которые выступают как коллективные субъекты, работа с ними ведется системно и «в долгую» [8]. С 2020 г. проводятся Всероссийские конгрессы пациентов «Вектор развития: пациент-ориентированное здравоохранение». Этот «голос общественности» не только формирует «обратную связь» по введенным инновациям, но и определяет дефициты, выявляет и объявляет потребности пациентов, способствуя прогрессу системы здравоохранения в целом и развитию субъектности в формате коллегиальной модели и индивидуально в частности.

Изменения в системе управления здравоохранением и самой системы после пандемии сосредоточены в увеличении объема финансирования и внедрения цифровых инструментов в терапевтическую, хирургическую, диагностическую и др. практики. Сбор и оперирование данными Big Data, внедрение цифровых инструментов позволяет прогнозировать снижение финансовых затрат на управление здравоохранением, но вместе с тем, как и в случае любых инноваций в медицине, такие ожидания пока не находят своего подтверждения на практике. Цифровые инструменты предоставляют информацию, оперирование которой требует специальных компетенций, которые, в свою очередь, должны стать содержанием специальных образовательных программ, практик, проектов. В результате, цифровизация с одной стороны объективизирует деятельность системы медицинских услуг, минимизирует «человеческий фактор», работает на универсализацию, способствует стандартизации качества здравоохранения, а с другой стороны, существенно увеличивает затраты. Отметим своеобразный парадокс скорости: чем быстрее будут внедряться цифровые инструменты, тем быстрее они скажутся на стоимости медицинских услуг, которая постепенно, с распространением этих инструментов, по законам рынка должна будет снижаться. Однако, пока это распространение происходит, создаются новые цифровые инструменты, которые движутся по той же траектории. В результате, гонка за цифровыми инновациями приводит не к снижению, а к росту стоимости затрат на медицину и соответственно, на управление. И эти затраты несут не только конкретные пациенты в счетах за услуги частных медицинских центров, но и государственный сектор медицины в разработке, освоении, апробации и распространении этих инструментов.

Поскольку у медицинских услуг есть специфические характеристики, например, неэластичный спрос, поскольку они представляют собой опекаемые блага, постольку сугубо экономические параметры эффективности к функционированию системы здравоохранения неприемлемы. Объективация через функционирования системы здравоохранения с одной стороны, и потребность сохранять этическое измерение этой системы с другой, приводят, благодаря развитию цифровых инструментов, к формированию «индексов этичности», которые на сегодня применяются к отдельным инструментам [9]. Логично опустить, что в ближайшем будущем эти индексы будут сформированы и для системы в целом.

Очевидно, что цифровые инструменты современной медицины формируют пул легких решений сложных проблем, таких как точность диагностики, выстраивание коммуникативных связей, ускорение принятия решений, обработка данных и стандартизация управления и качества медицинской помощи, субъектность пациента, но эта легкость оборачивается иллюзией, поскольку требует от реального пациента новых компетенций, сращивает цифровой и физический модус функционирования индивида и трансформирует такую привычную субъектность с невиданной ранее цифровой скоростью. Представляется необходимым поиск баланса, в котором удерживается субъектность реального пациента, возможно сохранение субъектности врача и положительная динамика качества здравоохранения благодаря развитию цифровых инструментов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Воронов В.М. Пандемия COVID–19 как экзистенциальное и культурное событие: группы, культурные границы и феномен настроения (на примере российского общества) // Журнал фронтирных исследований. 2021. № 2. С.41–68. doi.10.46539/jfs.v6i1.274

2 Богомягкова Е.С. «Доверяй, но проверяй!: практики заботы здоровье в условиях цифровизации здравоохранения // Журнал исследований социальной политики. 2022. № 20. С. 215–230.

3 Гребенюк А.Ю. Топ – 10 цифровых решений в медицине и здравоохранении // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Институт статистических исследований и экономики знаний. [Электронный ресурс]. URL: https://issek.hse.ru/news/691544400.html (дата обращения 25.04.2025)

4 Лекторский В.А. Субъект // Новая философская энциклопедия. М., 2001. Т.4. С.659–660.

5 Veatch R.M., Guidry–Grimes L.K. The Basics of Bioethics. 4th Edition. London: Routledge, 2019. 324 p.

6 Бузина Т.С., Бузин В.Н., Ланской И.Л. Врач и пациент: межличностные коммуникации // Медицинская психология в России. 2020. Т.12. №4. С.2. doi: 10.24412/2219–8245–2020–4–2

7 Введенская Е.В. Цифровые агенты в медицине: новые возможности и вызовы // Этическая мысль. 2024. Т.24. №1. С.115–128.

8 Всероссийский союз пациентов. [Электронный ресурс]. URL: https://congress–vsp.ru/ (дата обращения: 25.04.2025)/

9 Углева А.В., Шилова В.А., Карпова Е.А. Индекс «этичности» систем искусственного интеллекта: от теории к практике // Этическая мысль. 2024. Т. 24. № 1. С. 144–159.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

О. Ю. Вертей
Россия, г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет,
Самарский государственный технический университет

ПРОТИВОСЕКТАНТСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В САМАРСКОЙ ЕПАРХИИ В ПЕРИОД С 1880 ПО 1905 ГОДЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В настоящей статье описаны актуальность и необходимость изучения противосектантской деятельности в Самарской епархии в период с 1880 по 1905 годы, определены хронологические и территориальные рамки исследования, обоснованы теоретическая и практическая значимости работы. Автор статьи отмечает, что указанная тема изучена лишь фрагментарно и требует специального комплексного исследования в историческом аспекте.

Ключевые слова: противосектантская деятельность, Самарская епархия, исторический аспект.

В XXI веке в России действуют десятки религиозных и псевдорелигиозных сект, содержащих тоталитарный и деструктивный характер. Исторические истоки этой проблемы, причины её возникновения и развития, по–прежнему нуждаются в глубоком и всестороннем исследовании.

В определении Архиерейского собора Русской Православной Церкви 2009 года отмечается, что на протяжении всех 2000 лет церковной истории в мире постоянно появлялись «противники Христовой веры, стараясь извратить её суть, стремясь подменить истинное учение ложным в расчете на нетвердых в вере» [1], не стала исключением и история России.

В разные периоды Церковь и государство сталкивались с появлением и распространением религиозных доктрин как зародившихся в пределах Российского государства, так и пришедших извне, чья деятельность была деструктивной, идущей против религиозной, культурной идентичности и исторической памяти.

В современном мире этой проблеме уделяется особое внимание. Об опасности активного роста сект в Российской Федерации говорил Святейший патриарх Московский и всея Руси Алексий II на Архиерейском соборе Русской Православной Церкви в 1997 году [2]. В 2017 году епископы Архиерейского собора указали, что к работе Синодального миссионерского отдела относится «противодействие сектантской и неоязыческой угрозам» [3]. В 2021 году Священный Синод постановил создать Православное миссионерское общество, среди задач которого обозначил «противодействие сектантству» [4]. Такое внимание к сектантству в Русской Православной Церкви связано с тем, что, по словам Святейшего патриарха Московского и всея Руси Кирилла, «в 90-х годах в страну буквально нахлынули зарубежные проповедники всех мастей, среди которых были представители деструктивных сект» [5]. Святейший патриарх Кирилл на заседании Архиерейского собора в 2017 году отметил, что была проведена предварительная исследовательская работа по изучению деятельности современных сект, но «следует расширить эту деятельность, чтобы рекомендации давались также в сфере профилактики сектантской угрозы и в сфере пастырского попечения о жертвах сект и об их семьях» [6]. Однако современная комплексная работа по противосектантской деятельности невозможна без учёта исторического опыта.

Считаем крайне необходимым проведение специальных исследований исторического аспекта противодействия сектантству в Российской империи в целом и в Самарской епархии в частности, что несомненно должно учитываться при современных противосектантских действиях. Региональная история сектантства и противодействия ей в Самарской епархии до сих пор не подвергалась специальному исследованию. Изучение и критический анализ исторического опыта противосектантской деятельности может помочь выстраиванию конструктивного алгоритма действий в современных условиях, что позволит глубже осознать угрозы, которые несут в себе секты, и сделать все возможное для их предотвращения.

Считаем, что особый интерес представляют хронологические рамки исследования с 1880 по 1905 годы. Территориальные рамки исследования должны включать в себя именно Самарскую губернию. 06 декабря 1850 года император Николай I издал Указ Правительствующему Сенату о создании Самарской губернии, центром которой стала Самара с населением в 15 000 жителей. К концу XIX века население Самары достигло 90 000 человек, а к 1916 году здесь уже проживало около 150 000 человек. С момента образования Самарская губерния официально считалась «сильно зараженной» различными сектами [7]. Выявлено, что и город Самара, и сёла Самарской губернии приютили большое разнообразие сект. Кроме того, в газетах дореволюционного периода Самарскую

губернию часто именовали регионом сектантов и раскольников. Такой статус Самарская губерния приобрела благодаря достаточно удалённому расположению от центральных территорий, что создавало удобные условия для укрытия от преследований и открытого выражения иной религиозной принадлежности. Кроме того, в документах упоминаются сектанты, сосланные из других губерний (преимущественно из Симбирской), которые здесь развивали активную деятельность.

Несомненны теоретическая и практическая значимости такой работы. Основные положения могут быть использованы при профилактике и противодействии религиозным или квазирелигиозным экстремистским и тоталитарным сектам как Миссионерским отделом Самарской епархии, так и другими организациями, работающими над преодолением деструктивной деятельности сект. Изучение исторического опыта противосектантской деятельности в Самарской епархии позволит лучше осознать проблему и понять её причины, определить возможные направления совершенствования действий по борьбе с сектантством и поможет избежать повторения ошибок прошлого при разработке и реализации принципов и механизмов противосектантской деятельности в современной России. Полученные результаты исследования будут полезны при разработке памяток и сборников практических рекомендаций для миссионеров по противодействию современны сектам. Кроме того, материалы исследования можно применять в учебном процессе.

Подводя итоги, отметим, что секты и противосектантская деятельность в Самарской епархии конца XIX – начала XX веков исследованы фрагментарно и требует системного и тщательного изучения в историческом аспекте. Данная тема является актуальной, отличается научной новизной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Архиерейский собор Русской Православной Церкви, 16–19 января 2009 года, Определение «О псевдохристианских сектах, неоязычестве и оккультизме» [Электронный ресурс]. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/530422 (Дата обращения: 24.02.2025)

2 Доклад Святейшего Патриарха Алексия на Архиерейском Соборе 1997 года [Электронный ресурс]. URL: https://patriarh–i–narod.ru/slovo–patriarha/doklady–na–soborah–patriarha–alexiya–ii/139–doklad–na–arkhierejskom–sobore–1997–g (Дата обращения: 24.02.2025).

3 Постановления Освященного Архиерейского Собора Русской Православной Церкви, 29 ноября – 02 декабря 2017 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/5076149.html (Дата обращения: 24.02.2025)

4 ЖУРНАЛЫ Священного Синода от 29 декабря 2021 года. Журнал № 102, п. 5. [Электронный ресурс]. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/5877047.html (Дата обращения: 24.02.2025)

5 Выступление Святейшего Патриарха Кирилла на заседании Президиума Межрелигиозного совета России, 06 декабря 2018 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/5319083.html (Дата обращения: 24.02.2025)

6 Предстоятель Русской Церкви призвал к более системному подходу в сфере противодействия сектантам и неоязычеству, 29 ноября 2017 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/5072851.html (Дата обращения: 24.02.2025)

7 Катькова В. В., Мышенцев Н. П. Старообрядческие общины Самарской губернии: численность, структура, динамика развития // Известия научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 3. С. 47–54.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

О. В. Герасимов
Россия, г. Самара, Самарский государственный экономический университет

ЛЖЕДМИТРИЙ IV В КОНТЕКСТЕ САМОЗВАНЧЕСТВА ЭПОХИ СМУТНОГО ВРЕМЕНИ

В настоящей статье рассматривается эпизод Смутного времени, связанный с появлением на Нижней Волге очередного «царя Димитрия» (Лжедмитрия IV), в контексте традиции самозванчества, зародившейся во времена Смуты и просуществовавшей в казачьей среде вплоть до последней четверти XVIII века. Автор предлагает рассмотреть самозванчество как веру в «настоящего» царя в контексте дихотомии «хороший царь – плохие бояре».

Ключевые слова: самозванчество, Смута, Смутное время, Лжедмитрий II, Лжедмитрий IV.

Смутное время – один из наиболее сложных периодов в истории нашей страны. Будучи результатом сложнейших социальных и политических процессов, происходивших в Московском государстве на рубеже XVI и XVII столетий, оно превратилось в затяжную гражданскую войну, поставившую государство на грань распада, войну, которая осложнилась вмешательством сопредельных государств. Даже после завершения внутренних раздоров, иностранная интервенция обернулась многолетними войнами со Швецией и Речью Посполитой, закончившимися чувствительными территориальными потерями. Это заставляет историков вновь и вновь обращаться к событиям тех лет, с целью более глубокого и верного понимания причин и движущих сил социально–политического кризиса. Самозванческая интрига запустила роковую череду событий и положила начало традиции самозванчества в русском обществе. Поэтому изучение данного явления представляет особенный интерес, тем более, что впоследствии все крупнейшие социальные движения России XVII–XVIII веков были так или иначе связаны с самозванчеством: лжецаревич Алексей в войске Степана Разина, Емельян Пугачёв, объявивший себя «чудесно спасшимся» императором Петром III... В данной статье мы рассмотрим один из эпизодов эпохи Смутного времени, связанный с появлением «царя Димитрия Иоанновича» на Нижней Волге. Этот персонаж, известный историкам как Лжедмитрий IV, лишь мелькнул на страницах нашей истории. Наша задача – уточнить отдельные обстоятельства этого события, его место в истории Смутного времени и осмыслить сам факт появления ещё одного Самозванца.

Долгое время историческая наука рассматривала династический кризис, связанный с пресечением в 1598 г. династии Московских царей и великих князей, как ключевую, если не единственную причину Смутного времени. И только с конца XIX века историки обращаются к изучению социальных корней Смуты. Советская историография абсолютизировала социально–экономические предпосылки Смутного времени. С одной стороны, это позволило более глубоко изучить долговременные процессы, повлекшие за собой гражданскую войну, с другой – привело к недооценке целого ряда причин, которые, на фоне экономического разорения и социальных противоречий, обусловили конфигурацию событий 1604–1614 гг. Сегодня мы можем утверждать, что Смутное время начала XVII в. было вызвано целым комплексом причин, и конец династии Александра Невского был лишь одной из них. Маловероятно, что сам по себе переход власти от одной династии к другой привёл бы к таким тяжёлым последствиям в условиях относительной экономической и социально–политической стабильности. Но таковой не оказалось. Непосредственно воцарение Бориса Годунова в 1598 г. не повлекло за собой видимых последствий, однако, без сомнения, усилило противоречия внутри правящей элиты, отголоски которых мы видим в «деле бояр Романовых» 1601 г. Но Великий голод 1601–1603 гг. стал той последней каплей, которая переполнила чашу всенародного недовольства. Довольно быстро из массового недовольства правлением Годунова и выкристаллизовалась идея самозванчества как представления о «настоящем/ненастоящем» царе, опиравшаяся на присущую русскому народному сознанию дихотомию «доброго царя» и «злых бояр». Так складывается миф о царевиче Димитрии Ивановиче Углицком, сыне настоящего царя Ивана Грозного, которого «злые бояре» (Годуновы) замыслили убить, но который чудесно спасся от рук убийц и теперь возвращается, чтобы покарать «ненастоящего» царя Бориса… История, настоящая и выдуманная, царевича Димитрия Углицкого и стала основополагающим «сюжетом» Смуты, определила её конфигурацию. Борьба за престол явилась внешним выражением затяжного социально–политического кризиса, в котором находился класс служилых землевладельцев – становой хребет российской государственности того времени.

Как известно, первый самозванец объявился на территории Речи Посполитой и назвал себя «чудесно спасшимся от рук убийц, подосланных Борисом Годуновым» сыном царя Ивана IV Грозного царевичем Дмитрием Углицким. Правительство царя Бориса в ответ объявило самозванца монахом–расстригой Григорием Отрепьевым, что не повлияло на поддержку Лжедмитрия западно–русскими

аристократами, королём Сигизмундом III и Римско–католической церковью. Что мог обещать самозванец представителям Папы доподлинно неизвестно; вряд ли стоит воспринимать всерьёз пропаганду Шуйских, готовивших в 1606 г. московское общество к свержению царя «Димитрия Ивановича». Симпатии короля Сигизмунда III впрочем не принесли Лжедмитрию особых дивидендов, поскольку канцлеры Коронный и Литовский солидарно выступили против вмешательства Польско–Литовского государства в московские дела. Опорой самозванца на стадии подготовки и первых этапах вторжения на территорию Русского государства стали семьи западно–русских магнатов – кн. Острожские, кн. Вишневецкие, Мнишеки и др. Именно они обеспечили его средствами и наёмниками из числа польской и литовской шляхты, которым посулили щедрые награды и пожалования в случае успеха кампании. Армия самозванца вторглась в пределы южных уездов Московского государства, представлявшие на тот момент настоящую «пороховую бочку», поскольку именно на Юге скопилось большое количество недовольных властью Годунова – мелкопоместных дворян, беглых боевых холопов, казаков и других служилых людей, ставших жертвами затяжного социального кризиса и Великого голода. Эти люди присоединяются к войску Лжедмитрия, города сдаются один за другим, а городовые воеводы переходят в стан сторонников «сына Ивана Грозного». Спустя некоторое время центральное московское правительство опомнилось и отправило на Юг большую армию для подавления мятежа. Московскому войску сопутствовал успех, воеводам удалось нанести армии Лжедмитрия ряд болезненных поражений и блокировать остатки его сил в Кромах – крупнейшей русской крепости в системе оборонительных укреплений, прикрывавших земли Московского государства от набегов ногайских и крымских орд. К этому моменту изменилась расстановка сил в самом войске самозванца: после первых серьёзных поражений польско–литовские наёмники в массе своей покинули русские пределы, а основу вооружённых сил Лжедмитрия составили донские казаки по предводительством атамана Корелы. Отметим этот важнейший факт, ибо именно казачья среда являлась основным источником самозванцев эпохи Смутного времени и была верной этой традиции вплоть до Емельяна Пугачёва. Всего за период Смуты историки насчитывают до 25 самозванцев, большинство из которых были выходцами из казаков [1: 121–123].

Смерть Бориса Годунова кардинально изменила политические расклады. Лжедмитрий был, по сути, уже на грани полного поражения, и можно предположить, что победа царских войск привела бы к укреплению на русском троне династии Годуновых и завершению Смуты… Но в новых условиях прежние противоречия внутри московской элиты обострились, а новый царь – Фёдор II Борисович – не имел ни опыта, ни авторитета своего отца. Правительственные силы перешли на сторону самозванца и через короткое время на московском престоле воцарился царь Димитрий Иоаннович – сын и наследник царя Ивана Васильевича Грозного. «Законного» царя признали его «мать» Мария Нагая и её многочисленные родственники, московские бояре и духовенство. Поскольку история Лжедмитрия I в её подробностях не входит в нашу задачу, отметим лишь то, что за короткий срок он сумел настроить против себя москвичей, что привело к успеху заговор кн. Василия Шуйского и к гибели самозванца в 1606 г. Захват московского престола Василием IV Шуйским, не привёл, однако, к умиротворению страны, но, напротив, углубил противоречия и породил новые очаги гражданской войны. Не успело новое правительство справиться с восстанием Ивана Болотникова, как в Литве объявился новый самозванец – Лжедмитрий II, – который вскорости вторгся в пределы Русского государства во главе отрядов польских наёмников и запорожских казаков. Москву ему взять не удалось, но он закрепился в подмосковном селе Тушино, где сформировалось параллельное правительство со своей Боярской думой и даже со своим патриархом. Страна раскололась на сторонников царя Василия и «царя Димитрия» примерно поровну. В истории с Лжедмитрием II для нас важно отметить то, что его признают многие приближённые первого Самозванца, включая супругу Марину Мнишек, несмотря на то, что внешнего сходства между двумя «сыновьями Ивана Грозного» явно не прослеживается. И если в отношении Лжедмитрия I есть минимальный шанс, что он действительно укрытый от рук убийц царевич Димитрий Углицкий, то в отношении Лжедмитрия II никаких сомнений быть не может. На наш взгляд, признание Лжедмитрия II Мариной Мнишек и другими свидетельствует о том, что политическая элита прекрасно знала реальное положение дел и поддерживала самозванчество из корыстных побуждений. В то же время, широкие массы служилых и посадских людей, казаков и крестьян разделяли веру во «вновь чудесно спасшегося настоящего царя», чьё торжество должно принести стране мир и справедливость.

Осенью 1610 г. у Лжедмитрия II, который к тому времени был уже оттеснён из Тушино в Калугу, а большинство польских и литовских наёмников из его войска присоединились к армии Сигизмунда III, годом ранее начавшего прямую интервенцию, возник личный конфликт с Касимовским ханом Ураз–Мухаммедом, прежде входившим в число приближённых самозванца. Как писал Конрад Буссов, самозванец «приказал тайком бросить в реку Оку и утопить татарского царя касимовского по той

причине, что родной сын этого царя из ненависти ложно донёс на него Димитрию, будто бы он намеревается отпасть и уехать в Москву» [2: 139]. Служилые татары не стали мстить за своего предводителя, и лишь его давний соратник крещёный ногайский князь Пётр Урусов, бывший начальником стражи у Лжедмитрия II, обвинил того в убийстве своего давнего товарища, за что был брошен в тюрьму, но спустя 6 недель выпущен и восстановлен в должности. Самозванец подверг преследованиям и мучениям многих татарских князей и знатных людей, чем усилил их недовольство. Спустя короткое время, воспользовавшись моментом, кн. Пётр Урусов отмстил за Ураз–Мухаммеда, убив Лжедмитрия во время загородной прогулки [2: 140]. В глазах служилых татар поступок кн. Урусова бы оправдан политикой Лжедмитрия II в отношении татарских царя и князей, но следует полагать, что для русских сторонников «царя Димитрия» кн. Урусов отныне – цареубийца.

На наш взгляд, участие кн. Петра Урусова в «цареубийстве» стало отправной точкой в дальнейших событиях, выведших на арену Смуты нового самозванца, фигурирующего в трудах историков под именем Лжедмитрия IV. После убийства Лжедмитрия II служилые татары кн. Урусова отошли на юго–восток, ближе к границе Русского государства с Диким полем. Именно здесь в 1611 г. объявился наш «герой». Совершенно очевидно, что новый самозванец был ставленником кн. Петра Урусова, который, судя по всему, тем самым снимал с себя возможные обвинения в цареубийстве: вот же он, царь Димитрий, жив и здоров! Абсурд? Ведь только что кн. Урусов открыто убил Лжедмитрия II, прямо обвинив его в самозванстве… Но не надо забывать, что события происходят в начале XVII века, в стране, погруженной в хаос гражданской войны, и распространение информации крайне затруднено. И если в Калуге кн. Урусов не мог скрыть своё преступление и предъявить обществу и войску замену убитому «царю», то, например, в Астрахани о событиях под Калугой могли либо вообще не знать, либо иметь дело с невнятными слухами, которые как раз опровергались самым простым способом именно предъявлением Лжедмитрия IV… Тем более, что кн. Урусову наверняка хотелось бы избежать мести со стороны донских и волжских казаков–сторонников Лжедмитрия II. О личности нового самозванца не известно практически ничего. О.Г.Усенко предлагает отождествить Лжедмитрия IV с неким самозванным царевичем Гурием, действовавшим на Нижней Волге и упомянутым в «Плаче о пленении и конечном разорении Московского государства» (написано предположительно в Казани в 1612 г.) [1: 124]. Отряды Урусова и Лжедмитрия IV не случайно двинулись в Астрахань и заняли её; контроль над территорией бывшего Астраханского государства давал возможность для длительного противостояния с московской властью. Этот замысел зрел ещё в окружении Лжедмитрия II, и именно кн. Урусов должен был помочь осуществить его. Судя по всему, какое–то время власть новоявленного «царя Димитрия» признавало всё Нижнее Поволжье. В Москве его именовали «Астраханским вором». Историки именуют его Лжедмитрием IV, поскольку несколько раньше «спасшийся» «царь Димитрий» объявился в Пскове (Лжедмитрий III). Единственное документальное свидетельство о Лжедмитрии IV содержится в грамотах Семибоярщины, которые были отправлены в январе 1612 г. в Ярославль и Кострому. Обличив «Псковского вора», авторы грамот пишут: «...А другой вор, также Димитрий, объявился в Астрахани у князя Петра Урусова, который калужского убил» [3: 645]. В остальном личность и дальнейшая судьба Лжедмитрия IV неизвестны. Кн. Пётр Урусов предположительно в 1612 г. выехал в Крым и поступил на службу к хану; впрочем, его натура авантюриста и там дала о себе знать: интриги кн. Урусова привели к гражданской войне в Крымском ханстве и казни князя в Бахчисарае в 1639 г. Когда же завершилась история Лжедмитрия IV? В качестве косвенного свидетельства можно рассмотреть тот факт, что казаки Ивана Заруцкого и Марины Мнишек заняли Астрахань до 1 сентября 1613 г. [4: 72]. Возможно, ещё в июле, после Воронежской битвы 29 июня – 3 июля. После взятия Астрахани Заруцкий расправился с воеводой кн. И. Д. Хворостининым. Кн. Хворостинин был отправлен воеводой в Астрахань ещё в 1607 г. Василием Шуйским, но поднял против него восстание астраханцев и стал служить Лжедмитрию II, а после избрания Михаила Романова – отрёкся от «царя Димитрия» и присягнул новой власти [5: 71; 6: 322]. Вот только от какого «царя Димитрия» мог отречься кн. И. Д. Хворостинин в 1613 г.? Лжедмитрий II был убит в декабре 1610 г. Отсюда можем с осторожностью предположить, что, если кн. Хворостинин досидел на астраханском воеводстве до Ивана Заруцкого и не замечен в службе царю Владиславу, то в 1611–1612 гг. он служил Лжедмитрию IV, а его «отречение от царя Димитрия» и переход на сторону Михаила Романова в начале 1613 г. следует рассматривать как завершение политической карьеры Лжедмитрия IV.

Эпизод с Лжедмитрием IV – важный этап в развитии самозванчества в Смутное время. Его появление стало закономерным ответом части русского общества на разорение страны и всеобщей несправедливости, которую не были способны преодолеть «законные» цари – Борис Годунов, Василий Шуйский, Владислав Польский. Их формальная законность обнулялась в глазах подданных этой неспособностью, что побуждало искать «истинного» царя в лице многочисленных самозванцев, чья

«законность» подтверждалась «принадлежностью» к древней династии царей и великих князей Московских. И если для верхушки московского общества игры в самозванчество были, скорее, средством для обогащения и продвижения по карьерной лестнице, то в широких массах русских людей, прежде всего, казаков надолго укоренилась вера в «чудесно спасшегося от происков врагов царя».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Усенко О .Г. Новые данные о лжемонархах в России XVII века // Вестник Московского ун-та. Серия 8: История. 2006. № 2. С. 119–137.
2 Буссов К. Московская хроника. 1584–1613 // Хроники Смутного времени. М., 1998. С. 9–162.
3 Соловьёв С. М. История России с древнейших времён. М., 1967. Т.4.
4 Смирнов Ю. Н. Разгром авантюры И. Заруцкого в Поволжье в 1614 г. // Социально-экономическое развитие и классовая борьба на Южном Урале и в Среднем Поволжье. (Дореволюционный период). Уфа, 1988.
5 Эскин Ю. М. Очерки истории местничества в России XVI–XVII веков. М., 2009.
6 Спиридов М. Г. Сокращенное описание служб благородных российских дворян, расположенное по родам их, с показанием, от кого те роды начало свое получили, или откуда какие родоначальники выехали, или которых их происхождение… М., 1810. Ч. 1.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Б. Л. Гинзбург
Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский институт развития образования

ЧЛЕНСТВО В СОЮЗЕ ПИСАТЕЛЕЙ СССР КО МНОГОМУ ОБЯЗЫВАЛО: О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОРЬКОВСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В ПОДГОТОВКЕ НОВЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ КАДРОВ В 1950-х ГОДАХ

Настоящие тезисы посвящены отдельным значимым аспектам деятельности Союза писателей СССР. Для изучения были взяты примеры из Горьковской области. Хронологические рамки – 1950–е годы.

Ключевые слова: союз писателе, Горьковская область, обязанность, подготовка смены, наставничество.

Как известно, в советский период под эгидой государства были созданы творческие союзы. Они не только объединяли лиц одной и той специализации (писателей, художников, композиторов, архитекторов, журналистов, кинематографистов, музыкальных деятелей, театральных деятелей, дизайнеров), но также помогали власти эффективно управлять сферой культуры [16: 236].

Членство в соответствующем союзе было почётным, а, кроме того, оно открывало для советского человека доступ и к некоторому объёму привилегий [1]. Впрочем, представления, согласно которым обладание статусом «патентованного писателя» было сопряжено лишь с неким дискомфортом сугубо морального свойства (писать приходилось с учётом политической конъюнктуры, а не собственных представлений о прекрасном), а то и обходилось без означенного дискомфорта, не соответствовало реальной действительности. В самом деле, у членов Союза писателей СССР наличествовало и немало «побочных» обязанностей. Так, в 1934 году в Устава Союза советских писателей СССР был прописан П. II.2, ставившей задачей «воспитание новых писателей из среды рабочих, колхозников и красноармейцев путем пропаганды художественного творчества в широких народных массах, передачи молодым писателям творческого опыта квалифицированных писателей и критиков…» [13: 716]. На Втором съезде данной организации эта задача была несколько переформулирована и звучала следующим образом: «Воспитание литературной смены, передача молодым писателям творческого опыта писателей старшего поколения» (Раздел первый) [19: 5].

Естественно, что писатели-горьковчане (тогда ещё немногочисленные [6: 3]), выполняя эти требования, горьковчане, состоявшие в СП СССР, вели активную переписку с начинающими (молодыми, а порою и не очень) авторами. Последняя отложилась в материалах, находящихся на хранении в Государственном общественно–политическом архиве Нижегородской области (ГОПАНО).

Представляется, что во многом формулировка «переписка с начинающими писателями» была не верна – больше соответствовала бы такая: «переписка с графоманами и начинающими писателями». В

подтверждение данного тезиса приведём несколько формулировок из ответов горьковских писателей и поэтов. «Вы пробуете писать стихи, но очень плохо владеете русским языком» [5: 5]. «Что касается трудов Ваших, то о них не стоит много говорить: это действительно плохие вещи, говорящие прежде всего о полном непонимании Вами и задач художественной литературы, и того, что для писателя требуется умение писать, даваемое как изучением литературы, так и верным … осмыслением явлений жизни» (уже упоминавшийся выше А.Т. Елисеев) [4: 43]. «Вы даже не желаете понять необходимости учиться писать, и продолжаете без конца слать давно нам известные Ваши одни и те же творения без какой–либо попытки исправить их» [5: 84]. И, наконец: «Я прочёл уже несколько подобных произведений этого автора. Он не вполне нормален и всё написанное им является бредом в буквальном медицинском смысле этого слова» [3: 52]. Хорошо знавший эту сторону деятельности членов СП СССР горьковчанин А.И. Елисеев писал даже следующее: «и кажется иногда, не зря ли тратятся силы опытных писателей, время, средства на просмотр подобных «сочинений», на ответы авторам» [9: 93]. Впрочем, только чтением подобных «опусов» деятельность горьковского отделения СП СССР не ограничивалась.

В частности, нередко горьковские писатели рецензировали чужие труды не по просьбе авторов, а по причине обращений из других инстанций. Так, например, нам встречались отзывы на стихи по просьбе газеты «Голос колхозника» (Гагино) [4: 57]. И такие обращения были не единичными. Имели место и случаи положительных рецензий на пьесы для театра кукол [4: 42–44].

Нельзя не упомянуть о весьма успешных примерах помощи начинающим авторам. Это касалось И.И. Бережного, А.П. Бринского, Д.К. Кудиса, А.И. Люкина, В.В. Половинкина, В.С. Рыжакова, А.И. Цветнова [9: 94–96; 14: 39; 15: 42].

Очень интересными нам показались случаи наставничества над юными литераторами. Имеется в виду переписка горьковских писателей со школьниками, делавшими первые шаги в творчестве. Одним из таких был Н. Сорокин из с. Маргуши Дальне-Константиновского района Горьковской области (род. В 1937) [5: 54]. Его стихи были рекомендованы для публикации в горьковской газете «Ленинская смена». Впоследствии Н. Сорокин учился в ЛГУ [8], публиковался в газетах «Ленинская смена» и «Советская деревня» (Дальнее Константиново). Вполне очевидно, что влияние уже состоявшихся литераторов на него если не было решающим, то всё же сыграло положительную роль.

Другой ещё более интересный пример такого рода – Иван Сергеевич Грачев (1934–1996). Ещё школьником он активно переписывался с известным горьковским поэтом В.В. Половинкиным [4: 21–21]. Последний, будучи известным в регионе поэтом [11], отчасти стал без преувеличения наставников для школьника из д. Тимариха Варнавинского района Горьковской области. Впоследствии И.С. Грачёв стал членом Союза журналистов СССР. Им была написаны книга «Новь горняков Качканара» (в соавторстве с Н.И. Ерёминым) [10]. Он играл большую роль в культурной жизни г. Кочканара Свердловской области [18], дружил с такими известными советскими литераторами, как О.Ф. Берггольц и Н.М. Рубцов. Незадолго перед смертью он успел выпустить сборник своих стихов «Растревоженные ветры» [7].

То есть, задачу подготовку новых литературных кадров горьковские члены СП СССР решали довольно качественно. Наличествует даже точка зрения, согласно которой тогдашний секретарь Горьковского областного отделения Союза писателей М.В. Шестериков не просто много работал с молодыми писателями [17: 245], но и являлся воспитателем целого поколения писателей и поэтов [2: 41].

В целом же мы приходим к выводу, согласно которому деятельность объединения писателей, существовавшего в СССР, приводило к появлению синергетического эффекта. Одним из его проявлений было и появление новых писателей и поэтов [12]. То есть, и помощь новым писательским и поэтическим кадрам была, и развитию советской культуры в целом эта сторона деятельности советских писателей содействовала. Сводить же большую часть жизни членов Союза писателей СССР к почиванию на лаврах и праздной лени нельзя ни в коем случае.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Асылбеков Ж. Есть ли смысл держать писателей и их Союз на иждивении государства? [Электронный доступ]. URL: https://qmonitor.kz/society/5416 (дата обращения 05.04.2025).
2 Государственный общественно-политический архив Нижегородской области (ГОПАНО). Ф. 44; оп. 1. Д. 25. Протоколы партийных собраний и заседаний партбюро. 77 л.
3 ГОПАНО. Р–8014. Оп. 1. д. 219. Отзывы на произведения начинающих писателей, часть вторая. 115 л.
4 ГОПАНО Р–8014; оп. 1. Д. 231. Отзывы на произведения начинающих писателей, часть вторая. 190 л.
5 ГОПАНО. Р–8014; оп. 1. Д. 232. Отзывы на произведения начинающих писателей, част третья. 194 л. 103 л.

6 ГОПАНО. Р–8014; оп. 1. Д. 265. Списки членов Союза писателей и руководящего состава Горьковского областного отделения. 8 л.
7 Грачев И. Растревоженные ветры. Качканар, 1995. 66 с.
8 Доброго пути // Ленинская смена. 1963. 17 мар. С. 3.
9 Елисеев А. И. Писатели-горьковчане: страницы истории областной писательской организации. Горький: Горьковское кн. изд-во, 1959. 157 с.
10 Еремин Н. Я., Грачев И. С. Новь горняков Качканара: Качканарский горно-обогатительный комбинат. Свердловск: Средне-Уральское книжное изд-во, 1976. 72 с.
11 Крюкова О. С. Волга в поэзии В. Половинкина // Нижегородский текст русской словесности. Сборник статей по материалам V Международной научной конференции. 2015. С. 116–120.
12 Немцова О. А., Резанова Н. И., Фоменков А. А. Современные нижегородские литераторы: Обзор творчества // Проблемы современного социокультурного пространства: вызовы и риски. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Астрахань, 2021. С. 67–70.
13 Первый Всесоюзный Съезд советских писателей: стенографический отчет. М.: Художественная литература, 1934. 718 с.
14 Писатели-горьковчане: биобиблиографический указатель [сост. Е.А. Муравьева, Л. В. Синицына; отв. за вып. К. А. Бибинова]. Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1970. 216 с.
15 Писатели-горьковчане: литературные портреты [составитель А.М. Иорданский]. Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1976. 200 с.
16 Работяжев Н. В., Соловьев Э. Г. Феномен тоталитаризма: политическая теория и исторические метаморфозы. М.: Наука, 2005. 326 с.
17 Родина Г. И. Михаил Васильевич Шестериков: Судьба поэта // Карповские чтения. Сборник статей участников IX Всероссийской научно-практической конференции. Арзамас, 2020. С. 243–250.
18 Трифонов А.Н. Повышение культурного уровня рабочих Качканарского ГОКа в первый период работы предприятия // Аграрное образование и наука. 2016. № 4. С. 1.
19 Устав Союза писателей СССР: [Принят Вторым Всесоюзным съездом писателей СССР 25 дек. 1955 г.]. М.: [б. и.], 1956. 21 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Ж. В. Горькая[1], А. С. Горький[2]
[1]Россия, г. Москва, Российский государственный социальный университет
[2]Россия, г. Москва, Ассоциация «АУРА–Тех»

ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты проведенного исследования ценностей профессионального образования. Выделено влияние современного профессионального образования на систему ценностных предпочтений учащихся. Профессиональное образование определяется как смыслообразующий фактор развития личности. Предложены основные профили жизненных приоритетов учащихся, связанных с преодолением социальных барьеров и подготовкой к профессиональной жизни.

Ключевые слова: ценности, профессиональное образование, внутренняя и внешняя мотивация, профессиональная идентичность.

Актуальность. Профессиональное образование – это не просто система подготовки кадров, но и инструмент формирования личности, её ценностей, профессиональной и социальной идентичности. В условиях цифровизации, трансформации рынка труда и роста конкуренции максимальную важность приобретают вопросы влияния современного образования на ценностные ориентации учащихся, их готовность следовать выбранной профессии, проявлять патриотизм и выстраивать траекторию личного и профессионального роста в соответствии с приоритетами страны. Такой взгляд на современное профессиональное образование смещает фокус с содержания подготовки на психологические аспекты обучения. Нам важно понимать, как социально–психологический контекст обучения и взаимодействие с педагогами влияют на личные приоритеты, мотивацию, самореализацию и профессиональное самоопределение студентов. Какие ценности лежат в основе этого процесса? Как они соотносятся с запросами личности и общества? И как современное

профессиональное образование может помочь обрести опору и уверенность в условиях «ценностно–нормативной неопределенности» современной жизни.

Понятие личностной ценности является фундаментальным в психологии и социологии, выступая основой для личных выборов и определения значимости поступков людей. Являясь отражением культурно–исторических норм, ценность становится стандартом индивидуального поведения человека. Присвоенная система ценностей интегрирует систему мотивов личности и выступает основополагающим критерием выбора вектора профессионального развития. Система жизненных ценностей, связанная с социально–психологическим климатом общества и социальных групп, становится основой механизма социально–психологической регуляции и определяет выбор адаптивных или деструктивных форм социального поведения [3: 7].

В нашей работе под системой жизненных ценностных мы понимаем ядерное личностное образование, иерархизирующее жизненные приоритеты, определяющее доминирующее поведение и оказывающее влияние на все сферы жизни человека. Таким образом, ценности выступают фундаментом, на котором выстраивается система мотивов, профессиональных интересов, личных предпочтений и социальных действий человека.

Рассматривая влияние современной системы профессионального образования на систему ценностей человека, мы учитываем, что любые ценностные предпочтения формируются в обществе, через присвоение ценностей семьи, принятие способов решения профессиональных задач в колледже и ВУЗе, осуществление выбора в ситуации конфликта социальных и личных интересов, требований профессиональной школы и общества, несовпадения декларируемых и реализуемых обществом задач.

Ценностные ориентиры профессионального образования, как ведущего института социализации личности в Российском обществе, направлены на формирование личности студента как идеального представителя гражданского общества, готового содействовать росту конкурентоспособности и процветания своей Родины, с устойчивой мотивацией к созиданию и творчеству, готовому к самообучению в течение всей жизни, готовому к сотрудничеству с другими людьми на основе позитивных ценностей развития.

Таким образом, профессиональное образование становится важным этапом на пути личностного развития студента.

Цель исследования: изучить влияние системы профессионального образования на систему ценностей учащихся, их жизненные приоритеты и особенности структурирования времени.

Первым шагом на профессиональном пути является выбор направления профессионального образования, личная значимость которого делает его одним из ключевых этапов социализации. Пожалуй, это единственный этап в жизни человека, когда общество требует сделать выбор, определяющий будущую профессиональную жизнь человека. В такой ситуации, учитывая внутренние и внешние мотивы, выбирая между личными интересами, пожеланиями семьи и рекомендациями общества, абитуриент вынужден расставить приоритеты между личными интересами, социальным престижем, материальным статусом, собственными убеждениями и примерами авторитетных и значимых людей.

По данным НИУ ВШЭ (2022), 58 % абитуриентов колледжей в России руководствуются прагматичными целями: «получить профессию, которая кормит» и только 22 % выбирают специальность с учетом личных склонностей и интересов. Полученные данные объясняют высокий процент молодежи, получающих дипломы и не готовых работать по профессии, не идентифицирующих себя с ней и не включающих профессиональное образование в число личных приоритетов. С одной стороны, такой дисбаланс между социальным и личным делает особенно важным процесс адаптации учащихся к профессиональному обучению, который создает благоприятные условия для формирования системы устойчивых внутренних мотивов освоения профессии, а, с другой стороны, обращает внимание на важность опоры, на систему ценностей личности при построении траектории профессионального развития и самореализации. [5: 34]

Профессиональное образование является пространством для раскрытия личностного потенциала учащихся. Возможность выполнять проекты, направленные на развитие способностей, знакомится с реальным миром трудовой деятельности взрослых людей, искать и находить ответы на вопросы «Кто Я?», «В чем я могу быть лучшим?», «Как я хочу быть полезным, где я могу найти поддержку и возможность реализовать свой потенциал?» – всё это делает современную профессиональную подготовку самоценной, превращая образование в личную опору человека. Например, по данным Минпросвещения России, 70 % участников программы «Билет в будущее», где они выявляют свои склонности, способности и тестируют себя в разных профессиях, изменяют первоначальные карьерные планы с учетом личных мотивов и ценностей.

Говоря о ценностях профессионального образования, нельзя не учитывать тот факт, что для многих оно является единственным способом изменить жизнь. Согласно исследованию ОЭСР (2022), 40 % выпускников колледжей из малообеспеченных семей повышают свой доход на 50 % в течение 3 лет после трудоустройства [4: 36]. В России программа «Профессионалитет», запущенная в 2022 году, позволяет студентам учиться за счёт государства и сразу получать предложения от работодателей–партнёров. Интересна тенденция выбора высшего профессионального образования в России – по данным Минобрнауки России, 54 % учащихся остаются в региональных вузах, что объясняется увеличением количества бюджетных мест и возможностью сразу получить работу в том регионе, где ты живешь.

Кроме того, профессиональное образование дает возможность соответствовать всё увеличивающимся требованиям современных работодателей, требующих от молодого специалиста не только профессиональных знаний, но и умения адаптировать их под производственные нужды, умения работать в трудовом коллективе, разрешать рабочие конфликты и профессионально развиваться вместе с профессией. По данным Всемирного экономического форума, скорость устаревания навыков сегодня достигает 5 лет, что повышает значимость личных компетенций, умения учится и развиваться в профессии в течение всей жизни.

Важной опорой современного профессионального образования становятся цифровые платформы обучения, которые позволяют адаптировать обучение под индивидуальные потребности учащегося. Но они не могут заменить живое взаимодействие с педагогами, профессионалами и коллегами. Решая проблемы доступности профессиональных знаний, они формируют ощущение изолированности и отвлеченности от профессионального сообщества. В результате, уровень эмоциональной удовлетворенности и включенности в учебный процесс падает, часто приводя к эмоциональному выгоранию и разочарованию в профессии.

Таким образом, современное профессиональное образование, учитывающее индивидуальные особенности студентов, создающее условия для укрепления ценностей самореализации и развития, становления профессиональной и личной идентичности студентов.

Объект исследования: система ценностей личности.

Предмет исследования: особенности ценностных приоритетов учащихся.

Основная гипотеза исследования: современное профессиональное образование влияет на систему ценностных приоритетов учащихся, определяя приоритеты в системе иерархии мотивов, увеличивая время работы с профессиональными темами и способствуя выбору адаптивного социального поведения.

Работа проводилось на базе Российского государственного социального университета в 2023–2024 годах. В экспериментальном исследовании приняли участие 56 человек, из них 36 женщин и 20 мужчин в возрасте от 17 до 20 лет. Испытуемые были разделены на две группы. Группа 1 в количестве 23 человек состояла из учащихся университета, а группа 2 – 33 человек из учащихся колледжа.

Методы исследования: опрос; морфологический тест жизненных ценностей; методика «Диагностика актуальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубнова», методы математической статистики.

Обсуждение результатов исследования. Морфологический тест жизненных ценностей показывает, что студенты университета превосходят учащихся колледжа по жизненным ценностям «развития себя», «духовное удовлетворение», «достижения» и «собственный престиж» ($t = 3{,}4$, $p \leq 0{,}05$). Студенты статистически достоверно не различаются по ценностям «креативности», ценности «высокое материальное положение» и «сохранение собственной индивидуальности». При этом, студенты колледжа демонстрируют высокую значимость ценности «активных социальных контактов».

Полученные результаты можно объяснить тем, что студентам важно чувствовать личную значимость выполняемой деятельности, быть полезными и поощряемыми, иметь материальное подтверждение значимости выполняемых действий и иметь возможность самореализации за счет активности и креативности. При этом, высшее профессиональное образование дает больше возможностей для развития, личных достижений и внутреннего удовлетворения. В целом, высшее профессиональное образование воспринимается самими учащимися как более престижное, что отражается в полученных данных.

Результаты показателей «жизненных сфер» позволяют построить профиль жизненных приоритетов студентов. Для учащихся университета очень важны личные интересы (3,3), физическая активность (3,2), семья (3,0), профессия (2,9), образование (2,8) и общественная активность (2,7). Учащиеся колледжа на первое место по значимости ставят «физическую активность» (3,3), «увлечения» (3,1), «общественную активность» (2,8), «семью» (2,6), «профессию» (2,5), «образование» (2,4). Статистическая обработка полученных результатов показывает, что молодые люди имеют самую высокую ориентацию на реализацию своих ценностей в сфере «хобби» и «физической активности». Статистически достоверно различаются показатели готовности

реализовать ценности в сфере «профессии» ($p \leq 0{,}05$) «образования» ($p \leq 0{,}01$). Студенты университета видят больше возможностей для реализации своих ценностей и интересов в профессиональном образовании и работе.

Анализ результатов по методу «Диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности» показывает, что максимальной значимостью для студентов является ценность «здоровья» (3,9), «материального благополучия» (3,7), «признания» (3,6), «высокий социальный статус» (3,5). Наименее значимы «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (2,3), «поиск и наслаждение прекрасным» (2,4).

Учащихся колледжа отличает высокая ценность «общения» (3,9), «высокое материальное благополучие» (3,4), «приятное времяпрепровождение» (3,3) Наименее значимы ценности «поиска и наслаждения прекрасным» (2,2), «высокая социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (2,4).

Полученные результаты можно объяснить возрастными особенностями испытуемых. Тем не менее, для обеих групп, проходящих профессиональное обучение важны внешние прагматичные мотивы, доминирующие над социально– значимой активностью. При этом, высшее профессиональное образование дает ощущение возможности реализовать своё признание в профессии.

Опрос влияния ценностей на время обучения, проводимое в интернете, показал, что 25 % студентов проводят в сети более 10 часов, 20,8 % считают, что тратят на интернет-навигацию 7–9 часов, и только 12,5 % поводят в сети от 1 до 3 часов. При этом, больше всего времени занимает просмотр видео (83,3 %), обмен сообщениями (75 %), социальные сети (62,5 %), чтение новостей и блогов (58,3 %), работа (54,2 %). Учеба или исследовательская деятельность (33,3 %) завершает список действий, и количество времени, которое на них тратят учащиеся. Они отмечают, что интернет–сети оказывают серьезное влияние на учебу и общение, часто значительно увеличивая время, проведенное за компьютером.

Таким образом, цифровизация формирует риски и создает новые возможности для современного профессионального образования. Внедрение игровых элементов в учебу, таких как виртуальные награды, баллы, рейтинги, – повышают вовлеченность студентов в работу.

Основные выводы исследования. Ценности современного профессионального образования выходят далеко за рамки передачи знаний. Они связаны с формированием системы ценностных предпочтений студентов, преодолением социальных барьеров и подготовкой к жизни в непредсказуемом мире. Психологический аспект здесь ключевой: только понимая мотивы, страхи и надежды учащихся, можно построить систему, которая не просто учит, но и вдохновляет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Авдонина Н. С. Формирование профессиональной идентичности в системе либерального образования // Высшее образование в России. 2020. Том 29. № 7. С. 135–143.

2 Алдошина М. И. Формирование профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 79–87.

3 Горькая Ж. В. Психология ценностей [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов специальности «Психология» / Ж.В. Горькая. Самара : Самарский государственный университет, 2014. 92 с. EDN CGLHCJ.

4 ОЭСР (2022) «Тенденции в сфере образования 2022», Издательство ОЭСР, Париж [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1787/6ae8771a–en. (дата обращения: 20.04.2025).

5 Среднее профессиональное образование в России: ресурс для развития экономики и формирования человеческого капитала : аналитический доклад / Ф.Ф. Дудырев, К.В. Анисимова, И.А. Артемьев и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2022. 100 с. 100 экз. ISBN 978–5–7598–2678–1 (в обл.).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Б. И. Землянский, А. Г. Старикова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

РОЛЬ ТРАМВАЕВ В ОСАЖДЕННЫХ ГОРОДАХ И В ТЫЛУ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Статья посвящена роли трамвайного транспорта в Советском Союзе в годы Великой Отечественной войны (1941–1945). Рассматривается значение трамваев в осаждённых городах, таких как Ленинград и Сталинград, а также в тыловых городах, например, Куйбышеве. В условиях мобилизации, дефицита топлива и разрушения инфраструктуры трамваи стали ключевым средством передвижения для рабочих оборонных заводов, учащихся, эвакуируемых граждан и медицинского персонала. Описываются переоборудование вагонов под санитарные и грузовые нужды, работа депо в условиях нехватки запчастей, а также героизм самих водителей. Особое внимание уделено символическому значению трамваев как знака стойкости и надежды, особенно в блокадном Ленинграде. Статья подчёркивает вклад трамвайного транспорта в обеспечение тыла и фронта, рассматривая его как неотъемлемую часть победы.

Ключевые слова: Трамвай, Великая Отечественная война, городской электротранспорт, блокада Ленинграда, Сталинградская битва, Куйбышев, общественный транспорт, эвакуация, оборонные заводы, санитарные вагоны, трудовой героизм, тыл, инфраструктура, символ стойкости.

В предвоенные годы Советский Союз обладал развитой сетью городского электротранспорта. Трамвайные линии протянулись по десяткам крупных и средних городов страны, включая Москву, Ленинград, Киев, Свердловск, Куйбышев, Горький и другие. Трамвай считался основой общественного транспорта: он был дешёвым, экологичным, надёжным и не зависел от дефицитного жидкого топлива.

С первых дней Великой Отечественной войны вся страна перешла на режим мобилизации. Это коснулось не только армии и промышленности, но и всей инфраструктуры, в том числе городского транспорта. В этих условиях трамвайный вагон, казалось бы, обычное средство передвижения мирного времени, оказался одним из ключевых звеньев в обеспечении жизнедеятельности прифронтовых и тыловых городов.

Несмотря на тяжёлую обстановку, воздушные налёты, разрушения и нехватку ресурсов, трамвай продолжал работать – часто на грани технических возможностей. Его функции значительно расширились и приобрели новое значение.

С началом Великой Отечественной войны в июне 1941 года на плечи трамвайного транспорта легла новая, особая нагрузка. Гражданское население оказалось в условиях тотальной мобилизации, эвакуации, бомбёжек и перебоев с поставками топлива. В этих условиях именно трамвай стал основным способом передвижения миллионов людей – рабочих оборонных заводов, школьников, эвакуированных семей, военных, врачей, связистов [1: 29].

Одна из главных функций трамвая в годы войны – это ежедневная доставка рабочих на заводы, фабрики, железнодорожные узлы, электростанции и склады, где производилось всё необходимое для фронта: оружие, боеприпасы, танки, самолёты, обмундирование, продовольствие. В условиях отсутствия автобусов, сокращения автотранспорта и бензинового дефицита трамвай стал единственным устойчивым видом общественного транспорта, работающим на электроэнергии.

Рабочие смены начинались в 6 утра, а трамваи выходили на линии раньше обычного. Часто движение не прекращалось круглосуточно. Маршруты подстраивались под графики оборонных заводов. В часы пик вагоны были переполнены, пассажиры висели на подножках, стояли на сцепках между вагонами. Несмотря на это, движение не останавливалось, ведь остановка производства могла повлечь катастрофические последствия для фронта.

Несмотря на военное время, система образования в СССР не была полностью приостановлена. Учебные заведения продолжали работу, особенно ремесленные училища, техникумы и институты, где готовили специалистов для военной и оборонной промышленности.

Трамвайные вагоны оставались основным способом доставки учащихся к местам обучения, а педагогов – на занятия. Иногда для этого выделялись отдельные утренние рейсы [1: 41].

Также, во время массовых эвакуаций, особенно в 1941 году, трамваи использовались для вывоза населения к вокзалам и пунктам сбора. Они работали в экстренном режиме, перевозили женщин, детей, пожилых, а также личные вещи эвакуируемых. Во многих случаях это спасло жизни тысяч людей.

В некоторых городах во время налётов трамваи служили как укрытия – люди прятались в вагонах, стоящих в депо или на запасных путях.

В самые тяжёлые периоды войны, когда города находились под постоянной угрозой, продолжающееся движение трамваев воспринималось как знак того, что «жизнь продолжается», что «город держится». Особенно это ярко проявилось в Ленинграде: когда после долгих месяцев полной остановки электротранспорта в 1942 году вновь вышел первый трамвай – это стало настоящим праздником для блокадников. Люди аплодировали, обнимали водителя, многие плакали от радости.

Во всех городах страны трамвай стал символом спокойствия, порядка, надежды. Его регулярность и устойчивость поддерживали моральный дух жителей.

Во многих городах вагоны переоборудовали под санитарные (госпитальные). В условиях нехватки машин скорой помощи, особенно после масштабных боевых действий, санитарные трамваи перевозили раненых солдат с вокзалов в госпитали, а также из одного медицинского учреждения в другое. Внутри вагонов устанавливали носилки, вешали шторы, иногда монтировали простейшее медицинское оборудование.

Кроме того, врачи и медсёстры также добирались к месту службы на трамваях, особенно в крупных госпитальных центрах, таких как Куйбышев, Горький, Свердловск, Ташкент.

Бывали случаи, когда трамваи ходили в условиях артобстрела, а работники депо тушили пожары после налётов, ремонтируя линии прямо под бомбёжками.

Некоторые трамвайные вагоны переоборудовали под грузовые, особенно в тех городах, где электротранспорт был одним из немногих надёжных способов доставки. На платформах и в грузовых отсеках перевозили станки и детали; запчасти и инструменты; строительные материалы; муку, хлеб, продукты питания; почту и медикаменты [2: 24].

В некоторых случаях даже ремонтные трамваи обслуживали контактные сети, доставляя бригады электриков к месту повреждений. Особенно важным это было после бомбёжек, когда срочно нужно было восстановить линии электроснабжения.

Трамвайные депо, не прекращая своей работы ни на один день, обслуживали изношенные вагоны, адаптировали старые модели, изготавливали запчасти из подручных материалов. Многие трамваи эксплуатировались десятилетиями и в годы войны были изношены до предела.

Из-за нехватки запчастей, вагонов и материалов трамвайные депо работали буквально чудом – вагоны собирали из обломков списанных машин; использовали дерево вместо металла; шины, стекло и электрику восстанавливали вручную; обогрев отсутствовал, освещение было слабым или отсутствовало (маскировка); двери фиксировались вручную, салон утепляли войлоком или мешковиной. Несмотря на это, трамвайщики держали линии в рабочем состоянии, проявляя смекалку, терпение и настоящий трудовой героизм.

Трамвайные вагоны в годы Великой Отечественной войны стали не просто транспортом. Они стали частью обороны страны, опорой тыла и символом непокорённой воли советского народа. Их многогранные функции – от доставки рабочих до спасения раненых – говорят о том, какую важную роль сыграл городской электротранспорт в этой тяжелейшей войне.

С началом Великой Отечественной войны промышленность Советского Союза полностью перестроилась на нужды фронта. Машиностроительные заводы, в том числе те, что ранее производили или ремонтировали трамваи, были переоборудованы для выпуска вооружения, боеприпасов, техники. Это немедленно сказалось на состоянии городского электротранспорта: поставки новых вагонов прекратились, а существующий подвижной состав начал стремительно изнашиваться.

До войны выпуском трамвайных вагонов занимались специализированные предприятия в Ленинграде, Москве и других крупных городах. Однако с лета 1941 года большая часть этих заводов была эвакуирована в тыл, а оставшиеся предприятия срочно перешли на выпуск военной продукции: артиллерийские орудия, корпуса для мин и снарядов, бронекорпуса для танков, авиационные детали.

Как результат – новые трамваи не выпускались вообще или производились в единичных экземплярах; ремонтные детали и компоненты (оси, моторы, контактные реле, обмотка двигателей) стали практически недоступны; многие вагоны приходилось разбирать на запчасти, чтобы поддерживать хоть какую–то часть подвижного состава в рабочем состоянии [2: 34].

Поскольку новые вагоны не поступали, акцент был сделан на максимальную переработку и восстановление старого, ранее списанного и аварийного подвижного состава.

В трамвайных депо работали круглосуточно. Ремонтные бригады, зачастую состоявшие из женщин, подростков и пенсионеров, вручную восстанавливали моторы, шлифовали рельсы, переобмотку двигателей делали по чертежам с довоенного времени.

Старые корпуса перекрашивали, усиливали, укрепляли ходовую часть, иногда соединяя элементы от разных моделей.

Прицепные вагоны, ранее использовавшиеся только в паре с моторными, переоборудовались под отдельные – в них устанавливали упрощённое тяговое оборудование.

Особого упоминания заслуживают трамвайные депо и мастерские, где трудились настоящие энтузиасты. Ремонтники разрабатывали собственные схемы восстановления оборудования – так, в Куйбышеве из старых троллейбусных деталей изготавливали контактные щётки и токоприёмники. Использовали непрофильные детали, например, подшипники от сельскохозяйственной техники. В условиях нехватки сварочного оборудования использовали кузнечные и плотницкие приёмы [2: 51].

Работа в депо приравнивалась к трудовому подвигу, и многие рабочие трамвайной отрасли получали награды за труд в тылу. Это был настоящий фронт – без оружия, но с не меньшей важностью для Победы.

Во время Великой Отечественной войны трамвайный транспорт оказался на передовой не только в тылу, но и в городах, находившихся в полном или частичном окружении. Самыми яркими примерами стали Ленинград и Сталинград – города, пережившие самые тяжёлые блокаду и битву в истории человечества. В этих условиях трамвай перестал быть просто средством передвижения – он стал символом жизни, борьбы и мужества.

Блокада Ленинграда длилась с 8 сентября 1941 года по 27 января 1944 года – 872 дня. Город оказался в кольце, почти полностью отрезанный от остальной страны. В условиях тотального дефицита транспорта, топлива, еды и электроэнергии трамвай стал жизненно важной артерией.

С началом блокады почти всё трамвайное движение было остановлено. Электроэнергии не хватало, многие линии были разрушены. Однако даже в таких условиях отдельные маршруты продолжали работу – до декабря 1941 года трамваи возили людей к водозаборам, госпиталям, пунктам эвакуации.

Зимой 1941–1942 гг. трамвайное движение полностью прекратилось. В городе стоял страшный холод, транспорт замёрз. Но уже в марте 1942 года после неимоверных усилий рабочих и инженеров удалось восстановить первую линию – несмотря на снег, разрушенные линии и обледеневшие вагоны. 15 апреля 1942 года на маршрут № 3 вышел первый трамвай – это стало настоящим праздником.

Трамвайные вагоны ходили под артобстрелами, мимо разрушенных домов, на фоне выгоревших кварталов. Многие трамваи были пробиты снарядами, без остекления, с открытыми дверями. Водители продолжали рейсы даже тогда, когда слышали близкие разрывы. Если повреждалась линия – пассажиры выходили и вручную помогали толкать вагон. Водители и кондукторы работали по 12 – 14 часов, часто без еды и воды. Многие получали контузии, ожоги, но возвращались к работе. За мужество и самоотверженность десятки работников трамвайного управления Ленинграда были награждены орденами и медалями.

Сталинградская битва длилась с 17 июля 1942 по 2 февраля 1943 года и стала поворотным моментом всей войны. Город был превращён в руины, но даже в первые месяцы осады трамвай продолжал работать. До сентября 1942 года в городе сохранялось движение отдельных трамвайных маршрутов. Несмотря на ежедневные бомбёжки и уличные бои, трамваи перевозили людей к заводам, эвакуационным пунктам и в госпитали. Последний трамвай прошёл по улицам Сталинграда буквально за день до начала уличных боёв. По словам очевидцев, это был красный вагон с боевыми лозунгами, в нём находились раненные, женщины и дети [3: 63].

Во время боёв вся трамвайная сеть была уничтожена – рельсы были изогнуты, провода разорваны, депо сожжены. Однако водители и рабочие трамвайных депо сражались наравне с солдатами, многие из них вступили в народное ополчение, участвовали в обороне завода «Красный Октябрь».

Особое значение трамвай приобрёл в городах тыла, куда были эвакуированы сотни предприятий, научных институтов и работников. Одним из таких городов стал Куйбышев (ныне Самара), запасная столица СССР в 1941 – 1943 годах.

С первых месяцев войны город Куйбышев приобрёл особое стратегическое значение. Именно сюда в октябре 1941 года были эвакуированы центральные государственные органы власти СССР, а также десятки оборонных заводов, научных и культурных учреждений. В кратчайшие сроки население города увеличилось с 400 тысяч до почти 800 тысяч человек. Это создало острейшую необходимость в эффективной системе общественного транспорта – прежде всего трамваях [4: 76].

Несмотря на трудности, трамвай в Куйбышеве продолжал работать весь период войны. Его задачи значительно расширились, это была перевозка рабочих на стратегически важные предприятия – заводы, перешедшие на выпуск военной продукции (в том числе авиационный завод № 1, выпускавший штурмовики Ил–2); доставка раненных в госпитали и санитарные пункты – для этого переоборудовали часть вагонов в «санитарные»; поставка грузов – продовольствия, медикаментов, деталей, некоторые вагоны снимались с пассажирского движения и использовались как грузовые платформы; вывоз

населения в более безопасные районы города; обеспечение транспортной связи между новыми районами – особенно после расширения жилой застройки на Безымянке и в районе Металлурга.

Военные условия потребовали кардинальной перестройки работы трамвайного управления. Приоритет получили маршруты к оборонным заводам и эвакуационным госпиталям. Временные маршруты создавались по мере открытия новых промышленных объектов. Некоторые участки пути приходилось закрывать из-за повреждений путей, нехватки подвижного состава или ремонта линии электропередач.

Трамваи начали ходить с 4 – 5 утра до глубокой ночи, при этом увеличилось количество рабочих рейсов в «часы пик» – особенно утром и вечером, а в выходные и праздничные дни трамваи не останавливались – заводы работали круглосуточно.

К началу войны в Куйбышеве было около 150 вагонов, но уже к 1943 году из-за износа и отсутствия запчастей оставалось не более 90 – 100 в рабочем состоянии. Отсутствие поставок новых вагонов привело к ремонту старых списанных единиц – некоторые модели 1920-х годов были возвращены в строй. Ремонт осуществлялся силами городских депо – часто вручную, без необходимого оборудования и деталей. В целях маскировки на ночь трамваи не оставлялись на улице, а загонялись в депо или ставились в укрытия.

Поскольку заводы были загружены оборонной продукцией, ремонт трамваев стал задачей самих депо. Работники трамвайного хозяйства Самары в годы войны проявили не меньше героизма, чем фронтовики, ведь многие мужчины ушли на фронт, их места заняли женщины, подростки и пожилые люди. Бригады трамвайщиков участвовали в противовоздушной обороне города – дежурили на крышах, тушили зажигательные бомбы. Коллективы депо принимали участие в сборе средств на строительство техники для фронта – например, «самарского танка» или «эскадрильи Илья Муромец». Водители и кондукторы работали по 10 – 12 часов в сутки, в сильный мороз, нередко под звуки тревог. Среди трамвайщиков города были награждённые орденами «Знак Почёта», медалями «За доблестный труд» и другими наградами.

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны трамвайный транспорт стал не просто средством передвижения – он превратился в важнейший элемент обороны, экономики и человеческой стойкости. Несмотря на бомбёжки, холод, голод, нехватку электричества и техники, трамваи продолжали курсировать по улицам городов, поддерживая работу промышленности, госпиталей, эвакуации населения и снабжения. Для современного поколения – это напоминание о ценности труда, взаимопомощи и ответственности. Трамвай в годы войны стал не просто машиной на рельсах – он стал частью народного характера и общей Победы [5: 145].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Астапов К. Ю. Роль общественного транспорта в годы войны // Транспорт и общество. 2015. № 3. С. 23–27.
2 Бондаренко А. Ф. Городской транспорт России в годы Великой Отечественной войны // Вестник транспортной истории. 2010. № 2. С. 45–52.
3 Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: Энциклопедия / гл. ред. М.М. Козлов. М.: Сов. энциклопедия, 1985. 880 с.
4 Груздев И. Н. Промышленность Москвы в период ВОВ. М.: Наука, 1995. 144 с.
5 История московского трамвая [Электронный ресурс]. URL: https://www.mosgortrans.ru/about/history/tram/ (дата обращения: 05.04.2025).
6 Потылицын А. А. История трамвайного движения в СССР. М.: Транспорт, 1974. 256 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

В. В. Катькова
Россия, Самара, Приволжский государственный университет путей сообщений

ФЕНОМЕН МОЛЧАНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ТРАНСЛЯЦИИ ДУХОВНОГО ОПЫТА

В статье идет речь о феномене молчания как одном из способов трансляции духовного опыта. Молчание позволяет транслировать духовный опыт и ценности в силу своих сущностных характеристик речи. Музыкальные произведения, искусство, кино, театральные постановки призваны пробуждать в человеке духовное начало, используя в своем арсенале множество инструментов обращенных к человеку и взывающих к его совести и сознанию.

Ключевые слова: феномен, молчание, духовный опыт, сознание, интенциональность, бытие, субъектность, самосознание, забота о себе, совесть.

Актуальность изучения феномена молчания вызвана несколькими причинами. В условиях роста технологий, ускоренного развития прикладных наук, наук естественно–научного характера расширяется пространство для усовершенствования человеческой деятельности, происходят изменения условий труда, научных открытий, получения знаний, повышения квалификации.

Человеку не обязательно присутствовать на производстве, находиться постоянно в коллективе среди коллег и единомышленников. Достаточно иметь доступ к электронным способам связи, выход в сеть Интернет. Освоение цифровых и электронных платформ существенно упрощает решение ряда рабочих и производственных моментов, воспроизводство знаний, расширяет образовательную среду.

Субъект оказывается в условиях социальной атомарности, утраты социальных связей, своего социального «Я». Это приводит к фрагментации сознания субъекта, его расщеплению. Возникает ситуация, когда согласно Алену Рено значение приобретает «гиперболическая ценность, самодостаточность и соответственно распад коллективного в пользу простого сосуществования частных сфер, каждой из которых соответствует отдельный мир…….. Каждый человек замкнут в своем мире, трансформировалась сама природа человеческого существования».[2: 184–185].

Мишель Фуко критиковал традиционные представления о субъекте как о едином, целостном и независимом «Я», который является источником действия и мысли. Философ утверждал, что субъект формируется через различные практики и институты, которые разделяют, классифицируют и нормализуют индивидов, превращая их в объекты власти. В этом контексте «субъект» может быть представлен как «трещина», то есть как некое место, где эта формальная структура субъекта оказывается «разрушенной», где он не может быть найден в качестве цельного и единого [4: 110].

Субъект утрачивает свою синкретичность, целостность восприятия бытия, трагично обречен на молчание, осознавая свое бесконечное одиночество и заброшенность в бытие. Обобщая вышесказанное, следует заявить о сложности феномена молчания. Поэтому мы в нашей публикации обозначим лишь ее основные базовые моменты.

Изучая онтологию молчания, его феноменальную природу считаем необходимым обратиться к рассмотрению того, что следует понимать под термином «феномен».

Феномен (в переводе с греческого означает «являющееся»). Это понятие означает явление предмета в сознании. Понятие феномена соотносится с понятием сущности и противопоставляется ему. Феномен предполагает двойственное отношение к предмету: то каким образом он является в сознании и то, в чем усматривается сущность предмета.

Таким образом, выясняется, что познание предполагает переход от явления к сущности. В классической философии феномен противопоставлялся ноумену. Ноумен остается за пределами чувственно воспринимаемого опыта м является предметом интеллектуального созерцания. Кант пытался при помощи понятия феномена резко отделить сущность от явления, считая сущность принципиально непознаваемой. В философии XX века понятие феномена становится характерным для феноменологии. Эдмунд Гуссерль активно разрабатывал содержание понятие феномена. Сознание всегда интенционально и оно всегда направлено на предмет, конституируемый в ноэтических актах. Феномен есть обнаружение предмета в модусе самоочевидности. В феноменологии стирается грань между явлением и сущностью предмета, обнаруживается слитность являющейся сущности с потоком сознания «самополагания», «самоданности», «самоуправляемости» сущности через феномен. Гуссерль обозначает феномен следующими словами : «само–себя–через–

само–себя–раскрывающее». Таким образом, выясняется, что феномен не является предметом существующим вне сознания[1] [3: 749–750].

Феномен молчания самоактуализируется в бытии, «само–себя–через–самого–себя раскрывающее». Самоочевидными сущностными характеристиками бытия являются его открытость, разомкнутость, целостность явления в сознании. Поэтому особое место в трактовке бытия занимает вопрос сопоставления бытия и сознания. Начиная с эпохи Возрождения, начинается процесс противопоставления бытия и сознания. По причине того, происходят изменения форм человеческой деятельности, начинается расщепление человеческого сознания, сознание человека отделяется от бытийных установок, связей и противопоставляется им в качестве суверенного субъекта, усиливаются гносеологические установки в объяснении природы сознания.

Несмотря на возрастание роли сознания в познании, остается непонятным и непознанным место и значение сознания в структурах человеческого бытия. Зависимость сознания от бытия усиливается за счёт того, бытие удваивает свое присутствие в сознании. Возникает противопоставление бытия и сознания, и оно имеет смысл в рамках теории познания, в пределах познавательных инструментов. Попытки строить концепции бытия (онтологии) исходя из гносеологического противопоставления бытия и сознания порождает противоречие и парадоксы сознания не в состоянии решить проблемы познания. Субъект попадает в «герменевтический круг»[2].

Ответить на поставленные вопросы познания, пытается экзистенциализм, в частности в лице одного из своих ярких представителей Мартина Хайдеггера. Философ предложил свой вариант ответа на поставленные вопросы эпистемологического характера. Онтологическое объяснение сознания предполагает постановку вопросов об отдалении субъекта и объекта познания как способа обнаружения бытия.

Заслугой Мартина Хайдеггера является то, что он рассматривал экзистенцию, т.е. существование как особую сферу соотнесенности человека и его опыта с бытием, предложил задуматься о новых сущностных характеристиках речи, выстраивал свое учение отталкиваясь от суждения о том, что «Язык – дом бытия».

Хайдеггер полностью переосмыслил достижения метафизики и предложил свой новый взгляд, вариант ответа на вызовы науки и философии. Легендарный девиз Р. Декарта «cogito egro sum», «Мыслю, следовательно, существую» находил впоследствии ряд откликов со стороны ученых и философов. В частности, Г В. Лейбниц подробно рассмотрел в своих работах данный лозунг с позиции субъектности индивида.

Лейбниц Г.В. разделял с Декартом убеждение в рационализме и важности рассуждения для познания мира. Однако он критиковал декартовский подход к определению истины, предпочитая логическое доказательство очевидности идей. Лейбниц также разработал собственную философскую систему – монадологию, в которой все существующее рассматривается как совокупность простых субстанций – монад [1: 320].

Изучение феномена молчания как одного из способов трансляции духовного опыта следует рассматривать прежде всего, как призыв Мартина Хайдеггера к зову со–вести, т.е. сопричастности к вести, вести о необходимости выйти, выскользнуть из герменевтического круга, разомкнуть бытие, постичь его целостность, следовать и выполнять законы заботы о себе[5: 138–141].

Хайдеггер рассуждал о совести в своей фундаментальной работе «Бытие и Время» (Sein und Zeit, 1927). В этой работе он рассматривал совесть как один из экзистенциалов, имеющих отношение к бытию. Тему совести философ также затрагивал и в других своих работах, например, в Марбургском докладе 1926 года, где впервые ввел понятие зова совести.

---

[1] См. подроб.: Интенциональность, Конституирование, Ноэзис и ноэма, Феноменология // Современный философский словарь / под общ ред В.Е. Кемерова, Т.Х Керимова. – 4–е изд. испр. и доп. – М.: Академический проект, Екатеринбург; Деловая книга, 2015.

[2] Герменевтический круг – аспект процесса понимания, связанный с его циклическим характером. Согласно М. Хайдеггеру герменевтический круг очерчивает онтологическое измерение экзистенциального присутствия человека и задает формальные условия толкования метода познания. Требуется, чтобы толкователь направлялся сутью дела, при этом движение его мысли непременно включало бы предварительную проекцию смысла, которая не исключает его пересматривания по мере углубления в некоторый смысл. Источник заблуждения по М. Хайдеггеру – это те предмнения, которые не оправданы сутью дела. Герменевтический круг выражает взаимообусловленность бытия человека с его самотолкованием и поэтому в задачу герменевтики входит не размыкание круга, вхождение в него // Современный философский словарь / Под общ. Ред. В.Е. Кемерова, Т.Х Керимова. – 4–е изд. испр. и доп. – М.: Академический проект, Екатеринбург; Деловая книга, 2015. – С.122.

Услышать зов совести, осознать свою сопричастность ему способен самопознающий субъект, субъект имеющий интеллектуальное право заявить о своём «Я». Тогда и возникает условие, когда субъект преодолевает закрытость бытия, господство в сознании человеческих экзистенциалов (страх, ужас, смерть).

В некоторых ситуациях сохранять молчание, становится невозможным. Иногда возникают ситуации, когда большинство сохраняет молчание из-за следования двойным стандартам в поведении, равнодушии, нежелание оказать посильную помощь в решении обыденных проблем, сохранить заботу о себе.

Актуализацией феномена молчания призваны заниматься писатели, деятели искусства и кино, музыки, иными словами, «творческая богема», которая обладает всеми необходимыми средствами, понимания музыкального звука, акустики, силы слова, позволяющими передать сущностный смысл молчания, использовать такие его разновидности как тишина, пауза, двоеточие. Данные приемы следует рассматривать как сущностные характеристики речи, позволяющие транслировать духовный опыт.

В качестве подтверждения данных слов предлагаем обратиться к музыкальному произведению Джона Милтона Кейджа «4,33», книге К.А. Богданова «Очерки по антропологии молчания», М.В. Михайловой «Эстетика молчания: Молчание как апофатическая форма духовности», Т.В. Барсуковой «Образ тишины в религии и живописи»: монография.

Обобщая вышесказанное, следует заявить следующее. Феномен молчания следует рассматривать как один из способов трансляции духовного опыта. Основой для данного суждения выступает взаимосвязь между сознанием и бытием. Феномен молчания раскрывает «сам–себя–через–самого–себя» в бытии. И в этом смысле молчание выступает как одна из разновидностей речи субъекта, позволяющей ему актуализировать себя и свой духовный опыт и транслировать его, расширять свое бытие, пробуждать в окружающих людях духовное начало, чувство совести, необходимость к самопознанию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Лейбниц Г. В. Сочинения в 4– х тт. Т.1 – М.: Академия наук СССР, Институт философии, Изд-во «Мысль», 1982. 639 с.
2 Рено Ален Эра индивида : к истории субъектности / Пер. с французского С. Б. Рындина ; под ред. Е. А. Самарской. СПб: Владимир Даль, 2002.
3 Современный философский словарь / Под общ. Ред. В.Е. Кемерова, Т.Х Керимова. 4–е изд. испр. и доп. М.: Академический проект, Екатеринбург; Деловая книга, 2015. 822 с.
4 Фуко Мишель Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности: Работы разных лет / Пер. с французского. М.: Касталь, 1996. 486 с.
5 Хайдеггер Мартин Бытие и время. Пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков: «Фолио», 2003. 503 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Н. И. Лаврикова[1], И. Г. Кочергин[2], Д. А. Переплетов[3]
[1]Россия, г. Орел, Академия ФСО России
[2]Россия, г. Орел, Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС
[3]Россия, г. Орел, Академия ФСО России

ФИЛОСОФИЯ ТЕХНИКИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ОБЛАСТЬ ЗНАНИЯ

Философия техники – это раздел философии, изучающий природу техники, ее влияние на человека и общество, а также этические, социальные и эпистемологические аспекты технологического развития. В отличие от инженерных наук, которые сосредоточены на создании и совершенствовании технологий, философия техники исследует смысл и последствия технического прогресса. Сегодня, в эпоху цифровых технологий, искусственного интеллекта и биоинженерии, философия техники становится особенно актуальной.

Ключевые слова: философия техники; междисциплинарные науки.

Философия техники как междисциплинарная область знания, которая:

– анализирует сущность техники как феномена;
– исследует её роль в культуре, науке и повседневной жизни;
– оценивает этические и социальные последствия технологического развития.

Основные концепции в философии техники: инструментализм и субстанциализм:

– инструментализм (Карл Ясперс, Питер Друкер) рассматривает технику как нейтральный инструмент, зависящий от целей человека, например, нож может использоваться для приготовления пищи или как оружие – его ценность определяется контекстом [1: 155];

– субстанциализм (Мартин Хайдеггер, Жак Эллюль) утверждает, что техника обладает собственной логикой и подчиняет себе человека, например, социальные сети изначально создавались для общения, но теперь диктуют поведение пользователей через алгоритмы [2: 12].

Хайдеггер в работе «Вопрос о технике» (1954) вводит понятие «постав» (Gestell) – способ, которым техника раскрывает мир как ресурс для использования, например, лес воспринимается не как экосистема, а как источник древесины; человек – не как личность, а как «человеческий капитал». Критика технократии также прослеживается в работах Ж. Эллюля и Г. Маркузе. Жак Эллюль («Технологическое общество», 1954) утверждает, что техника стала автономной силой, подчиняющей себе политику и культуру. Герберт Маркузе («Одномерный человек», 1964) критикует технократию за подавление критического мышления через массовую культуру и потребительство.

Сегодня философия техники помогает осмыслить, куда движется технологическая цивилизация. Ее ключевая задача – не просто анализировать технологии, но и формировать гуманистические принципы их развития. [3: 86] Возможные направления развития:

– разработка этических кодексов для ИИ и робототехники;
– философское осмысление постчеловеческого будущего (трансгуманизм);
– поиск баланса между технологическим прогрессом и сохранением человеческой природы.

Техника – это не просто инструмент, а сила, меняющая само понимание человека. Философия техники призвана помочь нам использовать эту силу осознанно. Техника не существует в вакууме – она формирует культуру и, в свою очередь, сама зависит от культурного контекста. Этот двусторонний процесс можно проследить на разных исторических этапах.

– Древние цивилизации рассматривали технику как часть сакрального знания (например, строительство пирамид в Египте или металлургия в мифах о Гефесте).

– Средневековье связывало технический прогресс с божественным промыслом (изобретение механических часов как отражение божественного порядка).

– Эпоха Просвещения сделала технику символом человеческого разума и прогресса (философия Френсиса Бэкона: «Знание – сила»).

Сегодня цифровые технологии стирают границы между культурами, создавая: глобальные сетевые сообщества (соцсети, вики–проекты), киберкультуру (мемы, цифровое искусство, киберпанк как философско-художественное течение), кризис традиционных идентичностей (например, споры о влиянии ИИ на творчество). [4: 133]

В данном контексте целесообразно рассмотреть диалог техники и морали:

– утилитаризм (Бентам, Милль) – техника оправдана, если увеличивает общее благо, например, вакцины спасают жизни, несмотря на возможные побочные эффекты.

– Деонтология (Кант) – технологии не должны нарушать универсальные моральные законы, например, запрет на создание автономного оружия, так как оно лишает человека выбора.

– Этика ответственности (Ханс Йонас) – нужно предвидеть долгосрочные последствия технологий, например, регулирование генетических экспериментов ради будущих поколений.

Прикладными проблемами можно выделить: роботоэтика (должны ли роботы иметь права? как избежать дискриминации алгоритмов?), экологическая этика (техносфера vs. биосфера – возможно ли устойчивое развитие), нейротехнология (этично ли улучшать мозг имплантами? где граница между терапией и enhancement?).

Философия техники показывает, что за любым устройством или алгоритмом стоят ценности (что общество считает важным), страхи (например, утрата контроля над ИИ), надежды (мечты о бессмертии или межпланетной колонизации). [5: 40]

Современные технологии не просто изменяют внешние условия жизни – они активно переопределяют саму человеческую природу. Этот процесс требует философского осмысления в нескольких ключевых аспектах.

Концепция »органопроекции» (Эрнст Капп, 1877) утверждает, что все технические изобретения являются проекцией человеческих органов и функций, например, нейроинтерфейсы (например, Neuralink) буквально соединяют биологический мозг с цифровыми системами, стирая границы между организмом и технологией.

Трансгуманистические сценарии предполагают:

– кибернетическое бессмертие – перенос сознания в искусственные носители;

– Синтетическую биологию – проектирование принципиально новых форм жизни;

– искусственные эмоции – разработка аффективных ИИ.

Философская проблема: Сохраняется ли человеческая идентичность при таких радикальных изменениях? Как переопределяются понятия «жизнь», «сознание», «личность»?

Экзистенциальными вызовами технологической эпохи является кризис аутентичности, техноодиночество и новые формы отчуждения.

Мартин Хайдеггер предупреждал об »забвении бытия» в технологическом мире, где человек становится «поставщиком ресурсов» для техносферы, живое общение заменяется цифровыми симулякрами, природа воспринимается только как «сырьё». Например, социальные сети создают «цифровых двойников», чьи поведение и эмоции определяются алгоритмами, а не свободной волей.

Парадокс гиперсвязанности состоит в физическом одиночестве при виртуальной «дружбе» с тысячами, коммуникационных технологиях, которые разрушают традиционные сообщества, а также цифровой след становится важнее реальных поступков.

Философия техники XXI века ставит вопросы, которые выходят далеко за рамки инженерной этики:

– Что значит быть человеком в эпоху постбиологических технологий?

– Как сохранить свободу воли в условиях алгоритмического управления?

– Возможна ли «экология духа» в цифровую эпоху?

Перспективами развития являются:

– Формирование новой антропологии – философии «расширенного» человека.

– Разработка «гуманитарных технологий» – систем, усиливающих человеческие ценности.

– Глобальный диалог о технологическом будущем с участием всех культур.

Философия техники становится сегодня не просто академической дисциплиной, а необходимым инструментом выживания человеческого в человеке. Философия техники – это не только анализ, но и призыв к действию: создавать технологии, которые служат людям, а не подчиняют их.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Баева А. В. Философия и социология техники в XXI веке: проблемное поле современных дискуссий // Философия науки и техники. 2019. Т. 24, № 2. С. 150–161. DOI 10.21146/2413–9084–2019–24–2–162–169.

2 Бондаренко Т. А. О современных тенденциях изменения проблемного поля философии техники и технологий // Управление наукой и наукометрия. 2023. Т. 18, № 1. С. 10–29. DOI 10.33873/2686–6706.2023.18–1.10–29.
3 Кандалинцева Л. Е., Сухорада В. А. К вопросу о философии техники: историко-философский анализ // Вестник Российского государственного аграрного заочного университета. 2022. № 41(46). С. 84–87.
4 Мартин-Иогансон Е. Н. Философия техники до и после эмпирического поворота // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 503. С. 132–139. DOI 10.17223/15617793/503/13.
5 Пирожкова С. В. Философия и исследования науки и техники: проблема взаимоотношений // Эпистемология и философия науки. 2022. Т. 59, № 4. С. 38–43. DOI 10.5840/eps202259455.

Л. В. Мурейко
Россия, г. Санкт–Петербург, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I

МЕДИАРЕАЛЬНОСТЬ В ОПТИКЕ «РУССКОГО ОНТОЛОГИЗМА»: К ПРОБЛЕМЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА БИНАРНОСТИ

Цель данной статьи, – выявив родственные черты современной медиареальности и реальности, понимаемой в русле «русского онтологизма», акцентировать внимание на анализе особого рода рациональности, представленной в русской религиозной философии. Эту специфическую рациональность предлагается рассмотреть через призму концепта «юродства», заимствованного русской религиозной философией из традиционной православной культуры. При этом в юродстве выделить специфический тип бинарности, сравнив с постмодернистским его толкованием. Медиареальность и реальность в описании «русского онтологизма», сопряженного с мистическим реализмом, роднит сопротивление понятийно–дискурсивной форме их объяснения и требование чувства присутствия, вживания, укорененности в происходящем, действенной и значимой сопричастности ему, ориентир на допредикативное и особое внимание к имагинативному, более близкому к эмпирически понятному материальному, и в то же время указывающему на таинственную открытость неизвестному, невидимому. В статье подчеркивается, что русская религиозная философия, является не иррациональной, а особого рода рациональной, что проявляется в специфически понимаемой рефлексии, которая зачастую рассматривается в неоперсоналистском ключе. Это рефлексия обращенного к предельным состояниям опыта индивида, пропущенная через призму рефлексии коллективно проживаемых состояний (Н. Бердяев). Выводы, к которому приходит автор статьи: 1) в силу некоторого сходства медиареальности и мистической реальности в описании русской религиозной философии последнюю можно рассматривать как содержащую новый ракурс и идейно–методологический потенциал в исследовании реальности, создаваемой цифровыми медиа; 2) актуальность этого подхода заключается в уточнении условий возделывания свободного духа в отношении к состояниям проживаемой реальности, при которых рефлексия, понимаемая в классическом виде, теряет свою активность. Одним из таких уточняющих условий является рассмотрение разных типов рефлексии в связи с разными типами бинарности. В целом актуальность такого подхода видится в необходимости противопоставления онтологии «сердечного ума» рискам онтологии трансгуманистического толка.

Ключевые слова: медиареальность, «русский онтологизм», «мистический реализм», юродство, бинарность.

В наш цифровой век доминирует такой тип мышления, который ориентирован на особенность социальных процессов, связанных с развитием науки и коммуникативно-информационных технологий. В. П. Визгин в этой связи с горечью заметил: подъем новых позитивистских веяний, в том числе в гуманитарных науках, в философии, связан с одержимостью научной строгостью и точностью, причем в ограниченном их понимании. Внимание в этом случае привлекает, прежде

всего, реальность в экономическом и технологическом планах, а «культура все больше отождествляется с музейной пылью» [1]. С позиции представителей такой точки зрения в религиозно-философских идеях русских философов конца XIX – начала XX (время, когда сформировалось самосознание русской философии и ее категориальный свод) нет никакого продуктивного потенциала для развития науки, для понимания современной реальности. При таком подходе труды П. А. Флоренского, А. Ф. Лосева, С. Л. Франка, Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова и др. считаются безнадежно «устаревшими», поскольку указанные авторы не знали компьютера, не были знакомы с новыми научными и технологическими открытиями, с огромным массивом новых данных, новой информации. В цифре, статистике социологического подхода, диаграмме, т. е. в «безупречно научной «позитивной информации», по словам В. П. Визгина, «новые гуманитарии» видят «то, что должно заменить «мифы» старого религиозно-философского сознания» [там же].

Стоит согласиться с критической позицией В. П. Визгина по отношению к тем современным гуманитариям, которые мыслят в исключительно позитивистски-прагматическом плане. Но при этом отметим, что русская философия – это целостный культурный феномен [2]. Она включает в себя разные направления. Целостность разных направлений в русской философии проявляется в ее внутренних тематических связях. И именно глубокая укорененность русской философии в смысловой многоаспектности русской культуры обеспечивает целостность русской философской мысли с перекличкой в ней и религиозных, и позитивистских, и экзистенциалистских, и феноменологических, и неокантианских, и неоперсоналистских, и естественнонаучных, и др. идей. «Русские философы, за редким исключением, – пишет В. В. Зеньковский, – ищут именно целостности, синтетического единства всех сторон реальности и всех движений человеческого духа» [3: 17].

Подчеркнем актуальность идей русских философов конца XIX – начала XX вв. для понимания цифровой медиареальности, пронизывающей сегодня все сферы социальной жизни. Плодотворная актуальность русской философии видится, прежде всего, в «русском онтологизме» (особого рода включенности познания и в отношение к миру, и во взаимодействие с ним), в ориентированности внимания философской мысли на многоаспектность и динамику смыслообразования, на ценность свободы, на особую связь (включая инверсивный аспект) таких противоположностей, как высокая интеллектуальная культура и повседневная жизнь, теоретическое и эмпирическое, рациональное и мистическое, субъектное и объектное, материальное и духовное, личное и коллективное и др.

В качестве одной из характерных черт русской философии, заимствованной из религиозной русской культуры, В. В. Зеньковский отмечает юродство [3: 42], рассматривая его как важную составляющую «русского онтологизма» и соответствующего ему «мистического реализма». Выделяя в юродстве русской традиционной культуры и философии свойство *инверсии*, К. Г. Исупов рассматривает его как другую (поведенческую) сторону богословской апофатики и религиозного философствования, проявляющую себя как «антиповедение». В этой связи «...в русской традиции создаются тексты, которые предназначены для вспять-чтения <...> Написано “да” – читай “нет”, и наоборот» [4: 132]. Рациональность (и рефлексию) традиционно связывают с наличием бинарных оппозиций. И, казалось бы, свободная оборачиваемость противоположностей, когда признается их равенство, разрушительна для нее. Однако мы хотим показать, что отношение противоположностей как равных в концепте юродства, характерном для русской религиозной философии, не разрушает рациональность, а указывает на ее специфический (онтологический) тип.

Заметим: инверсия или оборачиваемость противоположностей – это также характерная черта и медиареальности. Природа современных медиа состоит в том, что вовлечение человека в их среду через их использование оборачивается обретением им самим роли медиа. Речь идет о том, что в условиях переизбытка информации человек зачастую начинает выступать больше в роли транслятора информации, нежели ее источника. Однако пытаясь сопротивляться медийному порабощению, человек – пользователь ищет возможность обрести свободу в том, чтобы самому подчинить себе медиа. Подчинение себе медиа, обещающее свободу, проявляется в смешивании устоявшихся значений, в смысловой игре, в троллинге, что порождает особую значимость в медийном киберпространстве девиаций. Эти девиации, по сути, исполняют роль анти-действий, которые могут показаться случайными ошибками-оплошностями. В действительности они призваны к выходу из инверсивного круга. Однако это весьма затруднительно в условиях невозможности отказа современного человека от использования или хотя бы контроля все более усложняющихся средств коммуникации, функционально предназначенных для максимального вовлечения человека в медиареальность.

В современном обществе, в котором масс-медиа пронизывает практически все его сферы, медийный код в своем стремлении к тотальному программирующему влиянию на сознание человека, максимальному неосознанному вовлечению его в медиареальность, подчиняет себе знаково-символическое поле. Фундаментальная формула кода – это «формула бинарности, кибернетической двоичности – не чистое повторение, а мельчайшее отклонение, минимальный зазор между двумя элементами, то есть «мельчайшая общая парадигма», способная поддерживать фикцию смысла» [5 : 151]. При этом, как отмечает Ж. Бодрийяр, медийный код использует бинарность, доведя ее противоположные стороны (в том числе, своего и Иного) до полной оборачиваемости. Цель – обеспечение самодостаточности системы медиареальности, замыкание ее на самой себе, обеспечения средствам массовой информации полной собственности всех представлений о реальности и именно за счет инверсии бинарных сторон (в том числе вопроса и ответа), симуляции их различия. Различие бинарных сторон начинает выполнять роль «эффекта реальности внутри самого знака», «тактической галлюцинации». При этом означаемое утрачивает свою специфику, становясь лишь другой стороной означающего. Все вопросы о копиях реальности, о ее отражении просто не возникают.

Ж. Бодрийяр критически относится к этой ситуации, А Ж. Делез, напротив, убежден в ее продуктивности в деле борьбы с программирующей функцией масс-медиа, с социальными стереотипами любого рода. С постмодернистской позиции Ж. Делеза следует сосредоточить исследовательское внимание на промежуточном, «серединном» поле между бинарными оппозициями. Наиболее важным моментом является *зазор* между означаемым и означающим. Этот *зазор, промежуток* между означаемым и означающим, представляемый парадоксальным элементом, сам по себе лишен смысла, но способен принять на себя любой смысл. Его Делез называет «символической значимостью нуля» [6: 70], или знаком, указывающим на необходимость символического неизвестного содержания в дополнение к уже известному, ограниченному содержанию предполагаемого означаемого. Здесь ставится задача поиска *логического* установления конкретного множества различий *для вариантов переходных* позиций, что позволит обойти излишнюю формальность. Возможное при этом появление хаоса отношений множества промежуточных различий постмодернистская позиция принимает позитивно.

Хаос воспринимается как возможность подрыва строго организованных, четких оппозиций и обеспечение выхода за рамки программируемого мышления. Кроме того, микродетализация промежуточного поля между такими сторонами бинарности, как означаемое и означающее, с этой точки зрения, позволит сместить внимание с предметно-содержательной стороны предлагаемой информации на обычно не замечаемый механизм ее конструкции. Именно здесь, в промежуточном («серединном») поле между означаемым и означающим, которое представляет собой изначально невидимую, «беспредметную», «теневую» сторону медийного сообщения, особенно активируется оборачиваемость противоположностей и вариативно-множественная интерпретация означаемого. И именно здесь, с позиции Ж.Делеза, особенно проявляет себя «подлинное», которое пробуждает рефлексивное сомнение в программирующих мышление конструкциях образов реальности. При этом «подлинное» толкуется как лишенное оценок, как «всеядность» «незаинтересованного» эстетического взгляда на мир, уходящего от антропоцентризма.

Подчеркнем: мышлению в медиареальности действительно свойственна инверсия бинарных оппозиций и тем самым высокая степень их релятивности. Однако трудно согласиться с тем, что антропно-аксиологический принцип, включающий этический выбор, является помехой на пути к «подлинному».

Интересно сравнить понимание инверсивного мышления в его движении к «подлинному» в концепциях постмодернизма и русской философии. Заметим: в русской философии подчеркивается: для освоения «подлинного» необходима свобода духа [7; 8]. П. А. Флоренский полагал, что через некоторые виды уродства можно рассмотреть, как природа проговаривается, приоткрывая свои тайны [9]. «Русский мир безумия», выражаемый в юродстве, существенно отличается от «шизофренического дискурса» европейского постмодернизма. Хотя есть и сходство: оба настроены на поиск способа пересмотра субъектности человека с позиции выхода за рамки стереотипов. Отличие их, как метко заметила Н. Н. Ростова, состоит в том, что «русский мир безумия» – мир юродивых, блаженных странников, Иванушков-дурачков – «строится вокруг объекта, который невозможен, но доступен в отличие от «европейского мира безумия», для которого объект возможен и не доступен» [10]. С другой стороны, можно сказать, что западная философия изучает «мир

безумия», больше обращаясь к концепту «бессознательное», тогда как в русской философии «мир безумия» исследуется с обращением к концептам «сознание», «разум», понимаемым в духе мистического реализма, о котором речь пойдет ниже.

Присутствующее в традиционной русской культуре и русской философии понятие юродства, на наш взгляд, имеет много сходства со свойством инверсии, фиксируемым понятием медиареальности. В русской культурной традиции и его философском осмыслении инверсивное мышление, соответствующее юродству, толкуется как лишенное абсолютизированной релятивности и не принимающее потребительского отношения к жизни. В юродстве, использующем инверсивное мышление, движение к «подлинному» через поиски истины содержит в себе процесс выявления и критику не всегда явной неправды и несправедливости. Сама истина при этом воспринимается как единство деятельно отыскиваемой правды и справедливости.

Принцип инверсии бинарных оппозиций Ж.Делез рассматривает как продуктивный путь шизофренического мышления, которое, согласно французскому философу, воспринимаемого именно как шизофреническое только с позиции догматики и бездумного руководства глубинными правилами традиционной культуры. Последние постмодернизм предлагает если не разрушить, то хотя бы нейтрализовать.

В русской философии негативное отношение к традиционной культуре проявляется только если она понимается поверхностно, потребительски. Юродивые на Руси выступали в роли нарочитых безумцев, чтобы обрести свободу мышления через освобождение от множественных соблазнов мира, связанных с суетливым эгоистическим потребительским отношением к нему. Однако при этом образ самого мира, как и человека, воспринимаемых через призму традиционной культуры, не содержал их отвержения или презрения. Юродству тесно в рамках приземленной жизни, оно выражает желание утвердить в каждом отдельном человеке устремление к высшей, небесной, духовной правде, святость которой прикрыта житейской мелочностью. Юродство содержит призыв к очищению, освящению, преображению мира с ориентиром на Царство Божье. Божественное при этом может восприниматься как невыразимое. И в призыве юродства относительно попыток выразить «небесную красоту» содержится предупреждение о необходимости избегать ханжества, как и упоения земной поэзией мира, а также чрезмерного воображения.

Важно отметить, что использование юродством инверсии противоположностей на пути поиска «подлинности», существенно отличается от ее использования в версии постмодернизма. Подчеркивая особую значимость идеи целостности, юродство отказывалось от идеи «серединности» – решающей для постмодернизма.

Дело в специфическом понимании в русской философии онтологии, которая определяется установкой на мистический реализм. В «русском онтологизме» нет приоритета реальности над познанием, последнее включено во взаимодействие с ней. С позиции мистического реализма все вещественно–материальное – средство высшей истины, сопряженной с высшей красотой и высшей справедливой разумностью. Сама реальность включает в себя две сферы: эмпирическую и мистическую. Мистическая реальность призвана к просветлению всего видимого, включенного в человеческий опыт, освящая и преображая его. Тем самым мистическая реальность призывает опыт к освобождению от «плена миру», воспринимаемого через призму субъективной и пространственно–временной ограниченности прагматической эмпирики.

Важно подчеркнуть в концепции мистического реализма, которым руководствовалась православная теология и опиравшиеся на нее многие направления русской философии, тонкое понимание соотношения божественного и земного, материального и духовного миров. Крайности были не в чести. Не приветствовалось как смешение этих двух миров, так и их разделение. Доминирование одного из них означало огрубление духовного мира. Этим объясняется отказ в православном храме от скульптуры в пользу иконописи и отказ от инструментальной музыки в пользу церковного пения. Но и равенство божественного и земного, материального и духовного понималось специфически. Оба разных мира признавались как реальности, *равные в своей действительности, но по статусу как иерархически не равноценные*. Материальная, эмпирическая реальность как собственно человеческая существует лишь благодаря «причастию» мистической реальности, не сливаясь, однако, с ней. Мистический реализм стремится найти равновесие между духовным и материальным, но это равновесие не совпадает с постмодернистским «серединным» между двумя противоположностями, понимаемым в его отвлеченности от человеческой природы. Напротив, «равновесие» мистического реализма не может быть

найдено без человеческого участия, без его нравственного начала. Другое дело, что в поиске равновесия между материальным и духовным «есть соблазн увидеть равновесие там, где его нет». И в этом случае «возможно пленение сознания той или иной утопией» [11: 41]. Заметим, именно в этих условиях существует наибольший риск утраты рефлексии (самосознания) и рационального контроля своих смысловых ориентиров в мышлении и действии.

Заключение

В гуманистически ориентированных исследованиях медиареальности и разновидностей в ней рациональности, рефлексии (самосознания) понятие юродства, присутствующее в традиционной русской культуре и русской религиозной философии несет в себе продуктивный исследовательский потенциал. Для уточнения условий свободного духа, рациональности, рефлексии в состояниях «захваченности» сознания медиасредой необходима детальная проработка особенности бинарности онтологического вида.

Следует учитывать существование разных типов бинарности: горизонтального (координативного) и вертикального (субординативного), открытого и закрытого. Первый из них носит внеценностный характер (например, «1» и «О» в двоичном счислении), второй требует ценностного предпочтения (например, «добро» и «зло» с определением большей значимости одного из них). Открытый тип предполагает возможное неравенство полюсов по статусу, но с признанием незначительности статуса второго полюса за ним признается значимость его существования при несводимости ни к чему другому). Закрытый тип характеризуется жестким взаимным отрицанием полюсов.

Тип бинарности онтологического типа, как он проявляется через феномен юродства, представленный в концепции «русского онтологизма» и соответствующего ему «мистического реализма», можно определить как вертикальный открытый. В постмодернизме используется горизонтальный тип бинарности, противопоставленный всем другим типам. В этом случае в борьбе со стереотипами, навязываемыми программами масс–медиа и официальными социальными институциями предполагается бесконечно вариативный внеоценочный поиск целостности мира при высокой степени релятивности добра и зла, истины и заблуждения, красоты и уродства, права и бесправия, разумности и безумия. Сосредоточенность на логике переходов и различий закрывает возможность целостного видения мира.

Русская религиозная философия содержит в себе эвристический, но еще не достаточно исследованный способ нравственной работы с вещественностью как в повседневном, так и в научном опыте, позволяя увидеть нечто святое в предметно–материальном мире. Этот способ можно рассматривать как общечеловеческий эксперимент для открытия того ракурса в восприятии реальности, в котором границы пространства, времени и чувств будут иными, чем в их стереотипном применении. Предполагается, что труд по развитию этого ракурса восприятия реальности в перспективе позволит увидеть целостную разумность и красоту мира в том виде, в каком он был создан Богом и спроецирован на человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Визгин В.П. Русская философия сегодня (размышления о семинаре и книге) // Вопросы философии. 2014. № 12. С. 118–130.
2 Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Русская философия как культурно-исторический феномен: проблема целостности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 2. С. 17–24.
3 Зеньковский В.В. История русской философии. Ленинград: «Эго», 1991. Т. 1. Ч. 1. 221 с.
4 Русская философия в современном мире: контексты актуальности. Материалы “круглого стола”. Участники: Б. И. Пружинин, С. И. Дудник, А. А. Грякалов, А. А. Ермичёв, К. Г. Исупов, В. М. Камнев, Н. В. Кузнецов, А. В. Малинов, И. Д. Осипов, В. В. Савчук, Е. Г. Соколов, Т. Г. Щедрина // Вопросы философии. 2017. № 4. С. 116–138.
5 Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть: М.: Добросвет, КДУ, 2006. 389 с.
6 Делез Ж. Логика смысла. М.: Академия, 1995. 298 с.
7 Ильин И. А. Свобода духа в России. Простецы по природе и юродивые во Христе // Собрание сочинений: В 10 Т. М.: Русская книга. 1997. Т. 6. Кн. 3. 560 с.
8 Франк С. А. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Сочинения. Мн.: Харвест, М.: АСТ. 2000. 800 с.

9 Флоренский П. А. Обратная перспектива / У водоразделов мысли // Христианство и культура. М.: ООО «Издательство АСТ», Харьков: «Фолио», 2001. 672 с.
10 Ростова Н.Н. Человек обратной перспективы. Опыт философского осмысления феномена юродства Христа ради. М.: МГИУ, 2008. 140 с.
11 Зеньковский В.В. История русской философии.. Ленинград: «Эго», 1991. Т. 1. Ч. 1. 221 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Е. А. Пахомова[1], А. А. Фоменков[2]
[1]Россия, г. Нижний Новгород, Волжский государственный университет водного транспорта
[2]Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРЫ: НА МАТЕРИАЛАХ НИЖЕГОРОДСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕХНИКУМА

Настоящие тезисы посвящены отдельным вопросам истории музыкального образования в первые годы советской власти. Указаны на трудности с установлением личностей выпускников и обучавшихся. Приведены примеры значимых для отечественной культуры имён, имевших прямое отношение к изучаемому в рамках микроисторического подхода учебному заведению.

Ключевые слова: микроистория, образование, музыкальный техникум, Нижний Новгород, биографии.

В настоящее время в исторической науке довольно популярен стал так называемые микроисторический подход. Большую роль в его популяризации сыграли такие историки, как К. Гинзбург, Д. Леви и Н. Земон Девис. Укажем, что «данное направление делает выбор в пользу исследования микрообъектов: индивидов и их социальных связей, индивидуальных стратегий, отдельных территорий в течение небольшого промежутка времени» [4: 71]. Естественно, что отдельные учебные заведения – точнее их история – вполне вписываются в логику микроистории.

Объектом нашего изучения является Нижегородский музыкальный техникум – предшественник современного Нижегородского музыкального училища (колледжа) им. М.А. Балакирева, причём особый упор сделан на первые годы его существования (кстати, совпавшие с периодом обучения в нём одного из пионеров советского джаза А.Н. Цфасмана!). Упомянем, что наличествует несколько работ, посвящённых истории означенного учебного заведения, по праву считающемся одним из лучших в регионе (не только среди колледжей, но и в целом!). Одно из них [3] – едва ли не самое известное – в своё время получило массу критических стрел от его бывшего преподавателя А. А. Когана (он больше известен как первый ректор Горьковской государственной консерватории) [8]. В целом, по нашему мнению, недостатки книги С. В. Казак и С. М. Лемберской сводились к отсутствию у них умения проводить настоящие исторические исследования. То есть, работа по истории музыкального учебного заведения, написанная музыковедами, может иметь изъяны с точки зрения исторической науки.

Одна из причин тому связана с малым объёмом информации об обучающихся. Списки тех, кто учился в Нижегородской народной консерватории (первое наименование изучаемого нами учебного заведения в послереволюционные годы были именно таким, но вскоре его поменяли на то, каким мы оперируем) а затем и в Нижегородском музыкальном техникуме, находятся в документах в Центральном архиве Нижегородской области (ЦАНО) [9]. Однако степень информативности таковых оставляет желать лучшего. Во-первых, не указаны отчества, а есть лишь фамилия и имя. Во-вторых, далеко не всегда указан возраст обучающегося. В-третьих, не всегда понятны причины внесения изменений в эти списки. И, наконец, ещё одна вполне очевидная причина: многие обучавшиеся фигурировали под своими девичьими фамилиями. Как следствие, делать выводы об их обучении в изучаемом нами учебном заведении можно только если при каких-либо обстоятельствах они указывали о факте своего обучения в Нижегородском музыкальном техникуме.

Тем не менее, уже несколько достойных внимания обучающихся уже было обнаружено нами. Заслуживает также упоминания в рамках настоящей статьи и Арон Григорьевич Дезент (1907–?). Последний являлся одним из лучших учащихся Нижегородского музыкального техникума [7: 1; 9 55, 160, 186]. Впоследствии он долгие годы работал в оркестре Государственного академического Большого театра СССР [6]. Известно, что у него был самый большой трудовой стаж в оркестре ГАБТ, составлявший 56 лет (с 1932 по 1988 годы). С Большим театром об объездил большое количество стран на разных континентах.

Вполне блистательной была карьера и у оперного певца Глеба Владимировича Серебровского (1896–1975), также обучавшегося в первые годы советской власти в музыкальном техникуме в Нижнем Новгороде [8: 4]. Его педагогом была Е.В. де Вос-Соболева (в документах её часто записывали как Девос-Соболева, что было связано с тем, что своё дворянское происхождение в советские годы лучше было не демонстрировать). В 1921 году он дебютировал как певец в Мариинском театре в Петрограде. Впоследствии он стал солистом оперы в Саратове. В 1947 году он стал лауреатом Сталинской премии.

Ничуть не менее значим в контексте нашей исследовательской работы и Константин Леонтьевич Хомицкий (1904–1941) [8: 149, 165]. Нам не известны причины, по которым при поступлении в Московскую консерваторию он не указал факт своего обучения в Нижегородском музыкальном техникуме [1: 2]. Тем не менее, сопоставление ряда других данных – прежде всего списка обучавшихся в техникуме, равно как и факт проживания до переезда в Москву в Нижнем Новгороде, не говоря уже о принадлежности к числу музыкантов–духовиков – позволили нам однозначно идентифицировать уроженца Нижнего Новгорода К.Л. Хомицкого как участника Государственного духового оркестра СССР под управлением В.М. Блажевича (высокий профессионализм и статус данного коллектива сомнений вызывать не могут!). Отметим, что об указанном музыкальном коллективе известно сравнительно немного, а история его функционирования ждёт своих исследователей. Почти все участники этого оркестра осенью 1941 года погибли в боях под Вязьмой [5]. Выходец из семьи полкового музыканта [1: 2 об.] К.Л. Хомицкий не избежал участи своих коллег.

В ряде случаев необходимо очень тщательная проверка. Даже в случае, если редкие фамилия, имя и отчество (например, М.И. Белят, В.Я. Гузик и Н.Я. Шер), всё равно требуется очень тщательная верификация. В том числе это касается и тех обучавшихся в музыкальном техникуме, кто в итоге не стал музыкантом, но добился немалых успехов в других областях.

Об необходимости быть осторожными с выводами на основе неполных данных можно судить по следующему факту: среди обучавшихся в Нижегородской народной консерватории упомянут Илья Эренбург [8: 20]. Учитывая тот факт, что учились тогда в упомянутом заведении как дети и молодёжь, так и взрослые [3: 21], можно начать радоваться от осознания, что неожиданно выявлен ранее неизвестный факт из биографии знаменитого литератора, введшего в оборот термин «оттепель» [2: 16]. Однако факт проживания в Нижнем Новгороде И. Эренбурга не имел места, так что в список, который стал большим подспорьем в нашем исследовании, попал его тёзка и одновременно с этим же однофамилец. Не имеют, как выяснилось, Любовь и Яков Ливерганты прямого отношения к главному редактору журнала «Иностранная литература» А.Я. Ливергану.

В целом же признаем, что микроисторичское по своей природе изучение истории музыкального образования в послереволюционном Нижнем Новгороде даёт основания сделать выводы по обширному кругу проблем, связанных с развитием как образования, так и культуры в РСФСР, а затем и в СССР. Самое же важное в деле дальнейшего изучения малоизвестных и неизвестных страниц нижегородского музыкального образования заключается Во-первых, в строгом фактчекинге и, Во-вторых, в кооперации со специалистами из других регионов, занимающимися как историей музыкальной культуры и музыкального образования, так и даже не связанных с музыкой страниц отечественной истории (прежде всего локальной). В настоящее время приоритетными для нас являются поиски в архивах Вологодской и Кировской областей, связанные с фактчекингом относительно отдельных персон, причастных к сфере культуры, а также к органам НКВД.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Архив Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского. Личное дело студента К.Л. Хомицкого. Ф. 658. Оп. 15. Д. 2937. 9 л.

2 Герчук Ю. Я. «Кровоизлияние в МОСХ», или Хрущев в Манеже: [очерки визуальности]. М.: Новое литературное обозрение, 2008. 327 с.
3 Казак С. В., Лемберская С. М. Горьковскому музыкальному училищу 100 лет: 1873–1973: [очерк]. Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1972. 54 с.
4 Минский М. Ю. Микроисторический метод и макроисторический вывод // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2009. № 3. С. 67–77.
5 Пятунина Е. Подвиг трубачей // Вечерняя Москва. 2015. 15 апр.
6 РГАЛИ – единица хранения. [Электронный ресурс] – URL: https://www.rgali.ru/storage–unit/3312105 (дата обращения – 04.04.2024).
7 Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО. Ф. Р–113. Оп. 1. Д. 101. 1 л. Программа юбилейного концерта Нижегородского государственного музыкального техникума.
8 ЦАНО. Р–6184. Оп. 2. Д. 41 а. 62 л. Рецензия А. А. Когана на брошюру Казак и Лемберской «Горьковскому музыкальному училищу 100 лет. (1873–1973)». Рукопись машинописная. Горький: Волго–Вятское кн. изд-во, 1972.
9 Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО). Ф. Р–6100. Оп. 5. Д. 13. 196 л. Список учащихся Нижегородского музыкального техникума.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Д. А. Рухлова
Россия, г. Королев, Технологический университет им. А.А. Леонова

БЫТ РУССКОГО ОФИЦЕРА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1812 Г.

В статье представлен комплексный анализ быта и повседневности русского офицера в период Отечественной войны 1812 года. Исследование охватывает как мирную, так и походную жизнь офицеров, особенности их досуга и влияние военных событий на систему ценностей. Автор проводит историографический анализ существующих исследований, включая дореволюционную, советскую и современную историографию, выявляя пробелы в изучении данной проблематики. Особое внимание уделяется анализу мемуарных источников и личных документов участников войны, что позволяет реконструировать реальную картину повседневной жизни офицерского состава. В работе доказано, что события 1812 года и последующие заграничные походы способствовали формированию нового типа русского офицера, изменив не только его быт, но и мировоззрение.

Ключевые слова: Отечественная война 1812 г., быт, история повседневности, русский офицер, досуг, русская армия.

На современном этапе российское государство меняется, вся структура общества, мышление и быт людей с каждым годом совершенствуется. Меняется и международная обстановка, которая оказывает прямое влияние на аксиологические ориентиры жителей нашей страны, в особенности у молодых людей. Изменения затрагивают практически каждую сферу общественной жизни, включая военную. Отечественная война 1812 г. изменила многое, выступила поворотным моментом в истории России, поделив ее в очередной раз на «до» и «после». Немаловажную роль в событиях после Отечественной войны 1812 г. сыграют именно офицеры, изменения в быту русской армии и сам опыт войны и заграничных походов после повлияет и на образ жизни, и на мышление русского офицера. Вместе с переменами в быту, начинают происходить изменения и в мышлении русских офицеров. Образ жизни русских офицеров также изменился. Можно сказать, что в годы противостояния Наполеону формируется новый тип русского офицера.

Русская армия в начале XIX века состояла из частей, различавшихся между собой по статусу. Обычные рядовые, но в привилегированных полках имели преимущество перед солдатами. В офицерской среде статус зависел от материального положения. Позволить себе вести тот образ жизни, который считался достойным (например, как у гвардейского офицера), могли далеко не все. Офицерское жалование не могло покрывать такие расходы.

Русский офицерский корпус хранил внутри себя множество тайн и традиций, касающихся досуга, которые были непонятны не посвященным людям. Традиции передавались от старших к младшим и бережно хранились.

Жизнь каждого военного во времена Александра I проходила в полку. Полк для каждого был семьей. Отсюда важная черта характера для офицеров и нижних чинов – преданность полку. [5: 163] Полк – это фактически закрытая армейская община, члены, которые связанный честью, бытом и дисциплиной. Полк становился убежищем, а для многих и единственным пристанищем в жизни (можно вспомнить пример Надежды Дуровой, сбежавшей от всех в армию и нашла покой для себя именно в полку). Честь, круговая порука и суд товарищей – вот основная характеристика русского полка начала XIX в.

Игра в карты занимала особенное место в досуге русских офицеров. Карточная зависимость превратилась в настоящую эпидемию среди офицеров русской армии. Это стало серьёзной проблемой, подрывающей моральные устои военного сословия. Как только офицеры получают денежное довольствие, начинаются игры в карты. Буквально за сутки половина личного состава может лишиться всех своих денег – средства перетекают к более удачливым или опытным игрокам. Порой случается, что всё жалование подразделения оказывается в кармане одного счастливчика. Такая практика превращает офицеров в заложников собственной страсти к игре, заставляя их жертвовать не только деньгами, но и жизненно необходимым имуществом. Это создаёт порочный круг, из которого сложно найти выход без серьёзного вмешательства со стороны командования [6: 189.]

Помимо игр в карты были и так называемые «гуляния», распространенные в основном среди гусарских офицеров. Связанно это мероприятие с варкой «жженки», которая была целым ритуалом: любители жженки использовали специальные решетки, на которые бросали куски сахара, обильно поливали их ромом и поджигали. Сахар горел синеватым огоньком, расплавлялся и капал в чашу или кастрюлю. Другой вариант варки жженки: в большой чаше поджигали коньяк или ром, над горящей влагой скрещивали шпаги, на которых лежал сахар в кусках, который горел и расплавлялся, капая в чашу. Когда весь сахар был расплавлен, в горячее месиво кидали фрукты. Подлитое в жженку шампанское усиливало градус напитка [7: 243]. Но, отмечает Остен–Сакен, во всем этом безобразии была и светлая сторона: чинопочитание и дисциплина. Никто из офицеров не теряют субординацию даже в опьяненном состоянии. Так же он говорит, что питье в одиночку считалось у офицеров полным развратом, и вместе с тем перечисляет те напитки, которые были тогда в ходу в офицерских собраниях: шампанское, жженка, ковенский мед, пунш, виленская мятная водка [7: 243].

Офицерский стол, в отличие от солдатского был более разнообразным, и зависел от чина офицера и его состоятельности. Офицеры получали жалованье вместе с так называемыми «рационами», простыми словами деньгами на питание. Офицерской традицией являлись общие трапезы. Командиры, как правило, держали открытый стол для офицеров своего подразделения. Даже в походных условиях между битвами и движениями офицеры успевали мариновать грибы и ловить рыбу. Герой войны 1812 г. Денис Давыдов вспоминал офицерский рацион: «Стакан чая с молоком поутру, вечером – с ромом, чарка водки перед завтраком, чарка – перед обедом, для лакомства – рюмка наливки, а для утоления жажды – вода или квас» [3: 186].

Превозмочь все походные тяготы, раны и смерти, которые несет любая война, помогал алкоголь. Тот же Денис Давыдов любил говорить о своей походной жизни: «Больше шампанского, чем печали. Всегда веселы и всегда навеселе» [3: 233]. Шампанское стало синонимом побед русских офицеров в Отечественной войне 1812 г., а после нее – символом свободомыслия.

В мирное время офицеры большое количество времени проводили на балах. Для офицеров даже была установлена форма, специально предназначавшаяся для балов. В комплект формы входило следующее: вицмундир, присвоенный полку, кюлоты – короткие, чуть ниже чашки колена штаны из тонкого белого сукна, черные туфли, иногда лакированные и с пряжками [2: 64]. Этикет требовал от офицера появляться на светских балах в парадном мундире с эполетами и в коротких штанах – кюлотах. Только на домашнем балу можно было присутствовать в вицмундире. Посещение балов было в те времена одним из возможных вариантов времяпрепровождения для дворян. Данное увлечение исходило от самого Александра I, который как известно очень любил устраивать и посещать балы. Бальный сезон продолжался в период с Рождества до начала Великого поста.

Накануне войны, когда войска стягивались к западной границе настроение в среде офицеров помрачнело. Привыкшие к светским развлечениям и балам офицеры не стремились расставаться с таким образом жизни. В воспоминаниях очевидцев событий можно найти факты, что балы не прекращались и

во время военных действий, например, в дневнике Александра Чичерина запечатлена его радость от предстоящего бала: «Двенадцатого будет бал! Я буду танцевать! Скорее достаньте мне сукна на мундир…». [10] Чичерин так и не смог посетить этот бал, т.к. не смог раздобыть себе мундир специально для бала. Офицер русской армии И. фон Дрейлинг рассказывал, что для них перерыв наступил по прибытию в Смоленск: «Три дня прожили мы под Смоленском бурно и весело. Два месяца мы терпели всевозможные лишения. Теперь мы брали от жизни все и пользовались всем в волю…» [4: 78].

В своих дневниковых записях Александр Чичерин живо описывает особенности офицерского быта во время военных походов. Он отмечает, что в его удобной и уютной палатке часто собираются друзья – офицеры. Походные будни, вопреки распространенному мнению, были насыщены разнообразными занятиями. Офицеры проводили время вместе: читали, развлекались, вели беседы. Жизнь в лагере была организована так, что каждый день приносил новые впечатления и события – дни не сливались в однообразную череду, а каждое мгновение казалось особенно ценным. Примечательно, что даже ведение личного дневника, которое Чичерин называет “общением с другом”, становилось непростой задачей – настолько плотно были заполнены его сутки различными занятиями и встречами с сослуживцами [10]. Совсем иное запомнилось Иоганну фон Дрейлингу. Автор подчеркивает, что как солдаты, так и офицеры были вынуждены обходиться минимальным комфортом и терпеть серьезные лишения. Походные марши проводились без учета времени суток – войска двигались как днем, так и ночью. Маршрут часто пролегал по труднопроходимой местности: непроторенным дорогам, лесным тропинкам, через реки и болота. Темп движения был форсированным, что значительно усложняло передвижение. Условия отдыха были крайне суровыми – всего два коротких привала в день, каждый длительностью не более часа. Даже кормление лошадей становилось отдельной проблемой, так как на это отводился лишь краткий промежуток времени. В эти редкие минуты отдыха солдаты пытались приготовить пищу, но затем снова приходилось садиться на лошадей и продолжать движение [4: 80]. Сразу виден контраст в сравнении с воспоминаниями Чичерина. Жизнь русского офицера в походной жизни круто изменилась, далеко не для всех это давалось легко.

Изменение быта офицерского корпуса, внесение в него трудностей и лишений, формировало новый тип офицера, подводя итоги можно с уверенностью сказать, что от условий материального быта офицера, его досуга будет зависеть и его ценностные установки. Как это произошло во время войны 1812 года. Война изменила привычные занятия и досуг офицера, вследствие чего начинает меняться его мышление.

Главная ценность любого русского офицера – честь. Наивысшее проявление чести – подвиг на поле боя. Дворянское происхождение в начале XIX века давало не только принадлежность к высшему сословию, но и в первую очередь предполагала службу государству. В своих мемуарах о войне 1812 года полковник Михаил Матвеевич Петров описывает интересный эпизод из семейной истории, проливающий свет на представления дворянского сословия о своем предназначении. Автор рассказывает о конфликте между его родителями относительно вопроса военной службы сыновей. Мать Петрова, происходившая из купеческого сословия, противилась отправке сыновей на военную службу. В ответ на это его отец, также являвшийся военным дворянином, развернул перед ней целую философскую доктрину о природе дворянского долга. Он аргументировал свою позицию тем, что дворянское звание, освобожденное от уплаты государственных податей, предполагает особую форму повинности – военную службу как плату за почетное положение в обществе. По мнению отца Петрова, дворянские дети должны были “заплатить” за свое привилегированное положение “трудами военными, потоками крови на поле чести” и, возможно, собственной жизнью. Он подчеркивал, что в противном случае его потомки превратились бы в “чистых тунеядцев”, паразитирующих на обществе, что могло бы привести к гибели отечества. Этот эпизод ярко демонстрирует характерное для российского дворянства начала XIX века понимание службы государству как священного долга, неотделимого от дворянского звания [8: 101].

Источником чести была не только собственная честь офицера, но и честь и репутация его семьи, его дворянского рода. Одна из задач была сохранить честь рода и желательно приумножить ее. Честь и офицер в целом не были отделимыми друг от друга понятиями. Однако это идеальная картина, были те, кто ей соответствовал и те, кто нет.

Следует также отметить, что опыт наполеоновских войн напрямую повлиял на развитие свободомыслия в России, в особенности среди офицеров. Продолжала формироваться точка зрения, что место в «Табели о ранге» ничего не говорит о чести человека. Уже в начале XIX века к ней во

многих случаях относились всего лишь как к исторической ценности, не считая нужным исполнять все предписанные ею правила поведения [1: 24]. Стали появляться группы молодых, образованных офицеров изначально для дружеских встреч, обсуждения новостей и размышлений, но вскоре из этих групп складываются первые тайные общества, размышлявшие о гражданских правах и свободе в России, а в конечном итоге перешедшие от слов к действиям в декабре 1825 г.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что в начале XIX века в России сформировался особый тип русского офицера, который определился событиями Отечественной войны 1812 года. Офицерский корпус представлял собой закрытое сообщество со своими традициями, обычаями и правилами поведения, где важнейшую роль играли понятия чести, преданности полку и солидарности.

Несмотря на определенные недостатки в образе жизни офицеров, такие как карточная зависимость и чрезмерное увлечение алкоголем, следует отметить высокий уровень дисциплины и соблюдения субординации даже в неформальной обстановке. Особую роль в формировании офицерского корпуса играла армейская община – полк, который для многих становился настоящей семьей.

Изучение быта и традиций русского офицерского корпуса начала XIX века позволяет лучше понять те социальные процессы, которые происходили в российском обществе того времени, а также проследить эволюцию военного сословия в период значительных исторических перемен. Именно эти офицеры, сформированные в условиях войны 1812 года, впоследствии стали активными участниками важнейших событий российской истории первой четверти XIX века.

В заключение стоит отметить, что изучение быта и традиций русского офицерства представляет не только исторический, но и социокультурный интерес, позволяя глубже понять особенности формирования российской военной элиты и ее роль в развитии государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Бегунова А. И. Повседневная жизнь русского гусара в царствование Александра I. М.: Молодая гвардия, 2000. 383 с.
2 Военный этикет в России (XVII – начало XX вв.): пособие для актеров, режиссеров и студентов театральных школ. М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2008. 128 с.
3 Давыдов Д. В. Военные записки / под ред. В. Орлова. М.: Художественная литература, 1987. 480 с.
4 Дрейлинг И. Воспоминания участника войны 1812 года. // 1812 год. Воспоминания воинов русской армии: Из собр. Отд. письм. источников Гос. Ист. Музея / Сост.: Ф.А. Петров [и др.]. М.: Мысль, 1991. 149 с.
5 Короткова М. В. Быт и повседневная культура русской армии эпохи Отечественной войны 1812 года // Наука и школа. 2012. № 5. С. 162–166. EDN PYDALB.
6 Ланжерон А. Ф. Русская армия в год смерти Екатерины II [электронный ресурс]. URL: https://web.archive.org/web/20131103062705/http://memoirs.ru/texts/Lanzer_RS95t84n5.html (дата обращения 20.04.2025)
7 Остен-Сакен Д. Е. «Отрывок из летописи Елисаветградского гусарского полка». Военный сборник. № 10 [электронный ресурс]. URL: http://museum.ru/1812/Library/OstenSaken/index.html (дата обращения 05.04.2025)
8 Петров М. М. Рассказы служившего в 1-м егерском полку… // 1812 год. Воспоминания воинов русской армии: Из собр. Отд. письм. источников Гос. Ист. музея/ Сост.: Ф.А. Петров [и др.]. М.: Мысль, 1991. 201 с.
9 Троицкий Н.А. 1812. Великий год России / Н.А. Троицкий. М.: Мысль, 1988. 348 с.
10 Чичерин А. Дневник 1812 – 1813 г. [электронный ресурс]. URL: http://www.museum.ru/1812/Library/Chicherin/index.html /(дата обращения 17.04.2025)

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

К. А. Савосин
Россия, г. Ульяновск,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

КУЛЬТУРНО–ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ХРУЩЕВСКОЙ «ОТТЕПЕЛИ»

После смерти И. В. Сталина и прихода к власти Н. С. Хрущева произошли коренные изменения, повлиявшие на условия жизни советских граждан. Либерализация в общественных отношениях дала толчок к развитию науки и образования, что прямым образом отразилось на культурной сфере. Значимую роль здесь играли такие институты общества, как культурно-просветительские учреждения. Они формировали в советских гражданах социальную активность, гражданскую ответственность и патриотизм. В статье автор рассматривает деятельность культурных учреждений в начальный период хрущевской «оттепели», их развитие и влияние на жизнь жителей Ульяновской области.

***Цель работы** – проанализировать деятельность культурно-просветительских учреждений в Ульяновске в начальный период правления Хрущева Н.С. **Задача** исследования – рассмотреть работу культурных учреждений в Ульяновской области в начальный период хрущевской «оттепели», проследить увеличение учреждений культуры по отношению к прошлым годам, а также проанализировать изменения в жизни граждан.*

***Материалы и методы:** в написании статьи используются документы Государственного архива новейшей истории (ГАНИ). В разработке темы, я использовал следующие методы: историко-системный метод, сравнительно-исторический метод, статистический метод. Также для решения поставленных задач использовались методы анализа и обобщения.*

Ключевые слова: культура, искусство, деятельность культурных учреждений, музей, библиотека, Хрущевская «оттепель».

Историк искусства И. Н. Голомшток считает, что «с момента возникновения тоталитарное государство начинает воссоздавать свою художественную культуру по собственному образу и подобию, то есть по принципу мегамашины... Перед ней ставится универсальная цель, в нее закладывается жесткая программа, а все мешающее ее работе безжалостно отсекается», подобный подход к художественной культуре свидетельствует о преднамеренном управлении культурными процессами и внедрении строгих нормативов в сфере культурной деятельности правящими структурами. Именно на этом фундаменте формировался государственный курс в культурной области, который на разных исторических этапах существования СССР характеризовался специфическими задачами и отличительными чертами [3: 10].

Период хрущевской «оттепели» (1955–1964 гг.) стал временем значительных перемен в культурной жизни советского общества. В послевоенное время структура администрирования культурной областью подверглась существенной трансформации. Знаковым событием стало создание в 1953 году централизованного Министерства культуры СССР с соответствующими республиканскими аналогами. Это новое ведомство объединило под своим руководством разрозненные прежде направления: контроль высшей школы, кинопроизводства, художественных инициатив, радиовещания и полиграфическо-издательской деятельности. Таким образом, произошла консолидация культурно-бразовательных функций в рамках единой управленческой структуры, что привело к качественным изменениям в работе культурно-просветительских учреждений [1: 198]. Особый интерес представляет изучение этих процессов на региональном уровне, в частности, в Ульяновске – городе со своей богатой культурной традицией.

Историография вопроса показывает, что при достаточно широком освещении общесоюзных тенденций культурного развития начального периода «оттепели», региональный аспект, особенно в контексте Ульяновска, остается малоизученным. Введение в научный оборот новых архивных материалов позволяет восполнить этот пробел.

Цель нашего исследования – проанализировать деятельность культурно–просветительских учреждений Ульяновска в начальный период «оттепели», выявить специфику их работы и определить степень влияния на местное сообщество. Источниковую базу составили документы Государственного архива новейшей истории.

Методологическая основа исследования сочетает принципы историзма с социокультурным анализом, что позволяет рассмотреть деятельность культурных учреждений Ульяновска как в контексте общесоюзных процессов, так и с учетом региональной специфики. Изучение опыта культурно–просветительской работы в период «оттепели» представляется особенно актуальным сегодня, когда перед современными учреждениями культуры стоят схожие задачи по сохранению и трансляции культурных ценностей в условиях социальных трансформаций.

XX съезд КПСС в 1956 году стал поворотным моментом в культурной политике СССР. Критика культа личности Сталина открыла путь к переосмыслению роли культурных институтов в жизни общества. Проведение VI Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве (1957), организация международных выставок и гастролей способствовали преодолению культурной изоляции. В библиотеки начали поступать зарубежные издания, расширился репертуар театров и кинотеатров [2: 301].

Культурная политика периода «оттепели» характеризовалась демократизацией, расширением международных контактов и активизацией массового участия населения в культурной жизни.

В Ульяновской области в рассматриваемый период наблюдалось активное развитие сети культурно-просветительских учреждений. По данным на 1956 год регион располагал разветвленной системой библиотек: 459 государственных, 48 партийных, 41 профсоюзной, не считая ведомственных и колхозных [5: 69]. Книжный фонд библиотек превысил 3,5 млн экземпляров.

Впечатляет масштаб клубных учреждений: 30 Домов культуры, 648 сельских и профсоюзных клубов, множество изб–читален. Кинофикация области обеспечивалась 10 кинотеатрами, 257 стационарными и 134 передвижными киноустановками [6: 70]. Через несколько лет сеть культурных учреждений значительно расширилась и насчитывала уже 860 клубных заведений, в том числе 33 районных и сельских домов культуры, 556 сельских, 125 колхозных и 75 профсоюзных клубов других ведомств. Функционировали 742 массовые библиотеки с книжным фондом 4,7 млн книг, включая 49 профсоюзных библиотек, а также 570 киноустановок, из которых 85 были профсоюзными. За последние три года киносеть увеличилась на 140 установок. В течение двух лет было построено 10 кинотеатров, из них 2 летних и два широкоэкранных. В стадии строительства находились 9 кинотеатров в Барыше, Вешкайме, Карсуне, Кузоватове и других районах. Эти данные, представленные в справке о работе культпросветучреждений и учреждений искусства Ульяновской области, свидетельствуют о стабильном росте числа культурных учреждений [4: 1].

В разных районах города и области открывались новые культурные центры: ДК «Строитель», клубы завода силикатного кирпича, Мелекесского льнокомбината, фабрики им. Степана Разина [7: 3]. Модернизировалось техническое оснащение: в 12 клубах установили новую киноаппаратуру, появилось широкоэкранное оборудование [8: 5].

Особое внимание уделялось кадровому обеспечению: в учреждения культуры направили 74 специалиста с высшим и средним образованием, 119 выпускников школ, 40 выпускников педагогических училищ. Это позволило качественно улучшить культурно–просветительскую работу и расширить спектр предоставляемых услуг.

К началу 60-х годов в области функционировало 19 университетов культуры с охватом более 2000 человек, работало 388 кружков художественной самодеятельности для взрослых и 109 для детей. Общее число участников творческих коллективов достигло 25 тысяч человек [9: 6].

В библиотечном деле произошел качественный скачок: 19 библиотек перешли к открытому доступу к фондам, создано 263 передвижные библиотеки и 2 филиала [10: 8]. Особенно показателен опыт библиотеки автозавода, организовавшей передвижные пункты во всех цехах и 22 пункта выдачи по месту жительства рабочих.

Новым явлением стала система шефства городских учреждений культуры над сельскими. В 1961 году 103 агитбригады выезжали в село, наладился культурный обмен между ДК завода им. Володарского и совхозом «Старомайнский». Шефская помощь включала не только концерты, но и методическую поддержку, передачу костюмов, инструментов, книг [10: 7].

Возросло внимание к профессиональному росту работников культуры. Организованы семинары для руководителей клубов и кружков, месячные курсы режиссеров при Облдрамтеатре. Создан областной народный хор, начались регулярные телевизионные смотры художественной самодеятельности.

Деятельность учреждений культуры в начальный период «оттепели» существенно изменила образовательный и культурный ландшафт Ульяновской области.

Творческий потенциал жителей раскрылся через участие в художественной самодеятельности. 25 тысяч человек занимались в 497 кружках. Создание областного народного хора стало не менее значимым событием.

Социальным эффектом всей этой работы стало формирование новых культурных потребностей, изменение структуры досуга и рост общественной активности жителей области. Особенно заметны эти изменения были в сельской местности, где культурно–просветительские учреждения стали центрами общественной жизни.

Исследование культурно-просветительской работы в Ульяновской области периода «оттепели» позволяет выявить несколько ключевых тенденций. Прежде всего, произошло расширение сети учреждений культуры. Появились новые форматы работы: университеты культуры, народные театры, передвижные библиотеки. Качественные изменения затронули все направления культурной работы. Кроме того, важнейшим достижением преодоление культурного разрыва между городом и селом. Система шефской помощи, работа агитбригад, создание передвижных библиотек обеспечили доступность культурных благ для сельского населения

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Сб. законов СССР и Указы Президиума Верховного Совета СССР. 1938–1975 гг. Т.1. М., 1975. 720 с.
2 Аксютин Ю.В. Хрущевская «оттепель» и общественные настроения в СССР в 1953–1964 гг. М.: РОССПЭН, 2004. 488 с.
3 Голомшток И.Н. Тоталитарное искусство. М.: Галарт, 1994. 296 с.
4 Государственный архив новейшей истории Ульяновской области (ГАНИ УО) Ф. 8 Оп. 19, Д. 254 Л 1.
5 ГАНИ УО Ф. 8. Оп. 14. Д. 1. Л. 69.
6 ГАНИ УО Ф. 8. Оп. 14. Д. 1. Л. 70.
7 ГАНИ УО Ф. 8. Оп. 20. Д. 209. Л. 3.
8 ГАНИ УО Ф. 8. Оп. 20. Д. 209. Л. 5.
9 ГАНИ УО Ф. 8. Оп. 20. Д. 209. Л. 6.
10 ГАНИ УО Ф. 8. Оп. 20. Д. 209. Л. 7.
11 ГАНИ УО Ф. 8. Оп. 20. Д. 209. Л. 8.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Т. А. Чикаева
Россия, г. Москва, Московский художественно-промышленный институт

ПРЕДПОСЫЛКИ КАЧЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ГОСУДАРСТВА

В статье делается попытка анализа причин, которые препятствуют развитию государства. Доказывается, что трудности на пути движения государства к идеалу связаны с противоречивым восприятием человеком и социальной группой целей государства и ценностей национальной культуры. Возможности предупреждения или минимизации негативных тенденций связаны с чётким пониманием разграничением Родины, Отечества и государства, умением различить, когда государство является формой бытия Родины и Отечества, знанием прошлого и настоящего отечественной культуры, осознанной идентификацией себя со своим народом.

Ключевые слова: государство, Родина, Отечество, культура, социальный субъект, идентичность, знания.

Качество развития государства зависит, прежде всего, от двух факторов: ресурсной обеспеченности и способности социальных субъектов реализовывать творческий потенциал, оптимально организовать своё бытие и отношения с иными субъектами на основе следования ценностям культуры и стремления к идеалу. Необходимо, чтобы цели развития государства в сознании людей и групп оценивались как имеющие положительное значение, воспринимались как цели, в достижении которых человек имеет личную заинтересованность. Если человек, напротив,

воспринимает цели государства как противоположные своим, если у него сформировано представление о том, что действия государства препятствуют его личному развитию и достижению идеала, то, такой человек будет дистанцироваться от решения задач, поставленных государством или противодействовать их решению. Как правило, в этом случае под государством человек понимает особый политический орган, наделённой властью, и выполняющий функции по принуждению социальных субъектов к тем или иным действиям, противоречащим их ценностям и интересам, а, следовательно, в качестве блага рассматривается нанесению государству ущерба. Следствием такой позиции может быть то, что ресурсный потенциал государства используется малопродуктивно, и вместо развития наблюдается стагнация, а затем падение качества жизни как в материальном, так и в нравственном аспекте. Бороться с наступившими результатами отрицательного отношения социальных субъектов к целям и ценностям, провозглашаемым на государственном уровне достаточно трудно, поэтому в качестве более продуктивной альтернативы следует рассмотреть вопрос о том, как предупредить такое явление или минимизировать его.

Для решения данной задачи необходимо найти ответы на следующие вопросы. Во-первых, что такое государство с точки зрения понимания человеком устройства мира и своего места в нём? Во-вторых, где проходит граница между объективными целями государства и целями государственного аппарата, то есть лиц, которые осуществляют на практике функции управления государством, реализуя полномочия законодательной, исполнительной и судебной власти? В–третьих, какова причина того, что человек отдаёт предпочтение иной культуре, рассматривает идентичность со своим народом как нечто отрицательное, провозглашает стремление обрести новую идентичность? В–четвёртых, что следует предпринять для предупреждения или минимизации негативного отношения к идентичности со своим народом? Ответ на заключительный вопрос позволяет указать основные методологические принципы и приёмы решения задачи по включению всех или большего количества субъектов в деятельность по решению задач, стоящих перед государством, и достижению идеала.

При ответе на первый вопрос необходимо отметить следующее. Понятие «государство» имеет достаточно много дефиниций. Вместе с тем, можно указать признаки наличия государства у народа или совокупности народов, которые являются обязательными. Этими признаками являются: территория, у каждого государства есть своё географическое пространство, именно оно является источником ресурсов, обеспечивающих общественное бытие и позволяющее государству быть субъектом хозяйствования; население – государство может быть только у людей, третьим признаком является управление, то есть способность ставить и достигать цели в соответствии с ценностной системой. Государство, таким образом, это определённая форма проявления способности социальных субъектов организовывать совместное бытие и обеспечивать раскрытие творческого потенциала индивидуальных и коллективных субъектов. Государство возникает в процессе социального и культурного развития, поэтому его конкретные качества связаны с космо–психо–логосом нации, о котором говорил Г. Д. Гачев [1]. Будет ошибкой утверждать, что государство всегда присутствовало в жизни человека, но также ошибочным является тезис о том, что до возникновения государства в бытие людей отсутствовали организация и управление. Об обратном свидетельствуют археологические находки, содержание пословиц и поговорок, сказок и мифов народов мира. Государство, следовательно, является только одной из форм организации общественного бытия, форм достижения целей совместного развития. Содержание же целей общественного развития социальных субъектов раскрывается через категории «Родина» и «Отечество». Родина – это духовная субстанция, источник бытия социальных и иных объектов. Она является основанием для существования особенного в социальном бытие, предпосылкой для ценности каждого социального субъекта как носителя самобытной системы ценностей, идущего собственным путём к достижению идеала. Родина, порождая определённые материальные и духовные условия существования социального субъекта, выполняет функцию наделения его творческим потенциалом, благодаря которому он приобретает способность двигаться к идеалу. Когда творческий потенциал начинает раскрываться, и происходит преумножение и передача ценностей из поколения в поколение через механизмы организации совместной деятельности возникает «Отечество». Отечество, следовательно, возникает на основе Родины и имеет духовно-социальную идентичность. Его наличие свидетельствует о том, что социальные субъекты начала использовать потенциал, данный им Родиной. Государство, соответственно, может быть формой бытия Родины и Отечества. Поскольку Родина и Отечество являются высшими ценностями, святынями, то человек при оценке целей,

которые ставит государство, должен решить, являются ли они теми, что способствуют сохранению связи с Родиной, Отечеством, особенной культурой своего народа. Важно помнить, что форма может, как соответствовать содержанию, так и нет. Государство будет адекватной формой проявления Родины и Отечества при соблюдении определённых условий [4: 53–54]. Человеку предстоит определить наличие или отсутствие этих условий и принять управленческое решение. Примером такого решения можно назвать поведение ряда соотечественников за рубежом во время Великой Отечественной войны. Изначально отрицательно относясь к советскому государству, они поняли, что оно является формой бытия Родины–России и встали на его защиту.

Ответ на второй вопрос вытекает из первого. Государство как форма бытия Родины и Отечества решает много больший объём задач и выполняет большее количество функций, чем государство как политический орган. При оценке действий тех, кто наделён властными полномочиями, необходимо определить каковы вероятностные последствия их решений для реализации творческого потенциала народа, приведут ли они к тому, что ресурсы территории будут наилучшим образом использоваться на благо людей, там проживающих, возрастёт ли суверенитет государства в значимых областях деятельности, какие ещё возможны следствия. Главное – будут ли действия способствовать консолидации общества или нет, при этом важно можно ли возникающие противоречия разрешить путём выхода на более высокий уровень развития или же разрешение конфликта будет возможно только путём полного подавления одной из групп. В современных условиях важно помнить также то, что государственный аппарат почти всех или значительного большинства стран нельзя назвать единым. В его составе присутствуют лица, как искренне нацеленные на отстаивание интересов своей страны, так и те, что действуют в соответствии с целями надгосударственных управленческих структур или даже целями иных государств, желая получить от связи с ними определённые блага. Отрицание принятия в качестве положительных целей и ценностей того, что провозглашается государственным аппаратом допустимо, а в отдельных случаях, необходимо. Так, например, современная история являет нам пример отрицания теми субъектами, которые осознают общность Родины для русских и украинцев, политики формальных властей в Киеве, совершивших политический переворот, развязавших гражданскую войну и совершающих преступления против мирного населения. В более ранние исторические периоды такими примерами можно назвать деятельность антифашистов в Германии, Италии и других странах, а также иные примеры.

Третий вопрос имеет, на наш взгляд, особое значение. Действительно, мы можем наблюдать ситуацию, когда никакие перемены в социально-экономической, политической или иных сферах не приводят к положительной оценке национальной культуры. Достаточно вспомнить В. С. Печерина и его цитату о том, что «сладостно Отчизну ненавидеть» [3: 161]. Можно привести и другие примеры того, как отечественная культура, отечественные герои, образ жизни подвергается уничижению. Любые достижения рассматриваются как малозначимые или отрицательные. Например, мужество и стойкость русских солдат и офицеров некоторыми субъектами приравнивается к агрессии, победы в освободительных войнах шельмуются как деяния, направленные против гуманизма, хотя, судя по замыслам противников России, как раз реализация их планов, которым помешала российская или советская армия, привела бы к опасности к антигуманным следствиям. Рассматривая отечественное устройство общественного бытия как нечто отрицательное, противоречащее цели движения к идеалу, человек начинает видеть в культуре своего народа только отрицательные черты. У него складывается мнение о том, что её надо полностью исключить. Так ранний П. Я. Чаадаев высказывал точку зрения о том, что Россия ничего ценного не создала, её удел показывать другим чего следует избегать в развитии культуры. Только спустя годы философ понял, что во много ошибался, и сделал акцент на признание высокого уровня русской культуры и провозглашение согласия с тем, что у России есть свой особенный путь развития, который может принимать во внимание достижения иных культур, но без их полного копирования. Но взгляды, схожие с воззрениями автора «Философических писем» присутствуют и в наше время, с ними можно встретиться как на страницах научных и философских публикаций, так и интернет–пространстве, где люди высказывают свои точки зрения по разным вопросам. Проанализировав эти отрицательные высказывания можно сделать вывод о том, что в их основе лежат следующее. Прежде всего, противоречивость информации. Если обратить внимание на содержание некоторых публикаций, в том числе учебную литературу то с одной стороны, утверждается, что Россия – государствО-цивилизация, великая держава, русский народ – создатель и носитель самобытной культуры, имеющий и совершенствующий передовой опыт в разных областях

общественного бытия, а с другой стороны показано, что русские и Россия всегда отставали и догоняли, что с большой долей вероятности, они не могут сами управлять своим общественным бытием, они готовы передать себя в управление и владение иностранным хозяевам, всё наиболее значимое для развития миропонимания, передачи информации они получили извне. Исключив из числа самостоятельных достижений русского народа существование многоукладного государства, где единство народов сочеталось с сохранением их культурных особенностей, создание и совершенствования оригинального мировоззрения, со самобытным ответом на вопросы о происхождении и устройстве мира, целях пребывания человека на Земле, приоритетных задачах и многое другое, человек приводится к суждению о том, что, если у русских и России были какие–то достижения, то их значение минимально и быть русским отнюдь не почётно, напротив, надо стыдиться этого. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе отрицания ценностей культуры своего народа лежит отсутствие адекватных знаний о ней.

Ответ на четвёртый вопрос логически вытекает из ответа на предыдущие и состоит в следующем. Для того, чтобы человек или социальная группа воспринимали положительно свою идентичность со своим народом, а ценности культуры своего народа как личные, положительные, и даже священные цели, надо чтобы он знал действительные достижения народа, осознавал его реальный вклад в движение к идеалу. Просвещение – наиболее оптимальный путь к достижению того, чтобы социальный субъект формировал положительное отношение к культуре народа, через нравственный поиск обретал бы понимание того, в чём состоит её особенность, почему без присутствия ценностей, порождённых и отстаиваемых в ней, нельзя осуществить полноту развития человечества. Это особо относится к русской культуре, чей древнейший период развития остаётся малоизученным, а некоторые научные и научно-популярные публикации вызывают много вопросов, при попытке тщательного анализа. Сегодня актуальным является глубокое изучение мировоззрения наших предков, их представлений о мироустройстве, ключевых ценностей, особенное понимание сущности Родной земли, отеческого наследия. Целесообразным будет новое, с учётом возможностей современной науки обращение к древним текстам, произведениям зарубежных авторов, М. В. Ломоносова и других отечественных мыслителей. Дополнительным условием достижения желаемого результата будет соответствие теории и практики. Утверждение о том, что русская культура – это, прежде всего, культура духа и совести, должно сопровождаться действиями в соответствии с этими ценностями. На всех тех, кто осуществляет образовательный и воспитательный процессы ложится ответственность за то, чтобы каждый человек мог бы убедиться, что провозглашаемые цели и ценности действительно являются значимые, что ими руководствуются на всех уровнях общества, при принятии решений, как значимых только для себя, так и для развития всего общества. Чрезвычайно важно, чтобы слова, произносимые учителем в классе или преподавателем в студенческой аудитории, соответствовали его делам и поступкам. Здесь необходимо помнить, что пространственно–вещевая среда формирует образы Родины и Отечества, является источником актуализации оценок отечественной и иной культуры, в связи с чем необходимо также уделять внимание внешнему облику лица, осуществляющего образовательные и воспитательные функции, а также тому дизайну учебных и вспомогательных помещений. Положительное влияние на решение задачи по обеспечению осознанной положительной идентичности себя со своим народом и его культурой будет подробный её анализ, который уместно осуществлять в рамках гуманитарных дисциплин, таких как философия, история, культурология, политология, социология и других. При этом очень важно, чтобы в профессиональных образовательных организациях методологические вопросы решались с учётом будущей деятельности выпускников. В настоящее время уже делаются попытки разработки соответствующих рекомендаций, примером может служить вот это издание, содержащее советы по организации преподавания дисциплины «Основы российской государственности будущим дизайнерам», где особое внимание уделено вопросам философских оснований и принципов выбора содержания и его представления аудитории [2]. Социальный субъект, идентифицирующей себя со своим народом, его культурой, осознаёт свою идентичность с Родиной и Отечеством, а, следовательно, выстраивает свои решения и действия так, чтобы полно реализовать творческий потенциал, данный ему Родиной, сохранить и преумножить наследие предшествующих поколений, усовершенствовать качество организации и управления общественным бытием. Объективные цели государства, как формы бытия Родины и Отечества, приобретают характер личных целей социального субъекта, следовательно, обеспечивается высокое качество развития государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Космо–Психо–Логос. М.: Издательская группа «Прогресс – Культура». 1995. 480 с.
2 Концепция преподавания основ российской государственности будущим дизайнерам: Материалы Всероссийского Круглого стола, Москва, 19 октября 2024 года. М.: МХПИ, 2024. 104 с.
3 Русское общество 30-х годов XIX в.: Люди и идеи: Мемуары современников / Под ред. И. А. Федосова М.: Изд-во МГУ, 1989. 445 с.
4 Чикаева Т. А. Родина. Отечество. современное российское государство// Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: Материалы VIII Международной научной конференции, Москва, 19–20 апреля 2024 года. М: МХПИ, 2024. С. 49–55.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Секция 2

Православная теология

Прот. О.А. Агапов
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

«НОВОЕ СРЕДНЕВЕКОВЬЕ» КАК НЕИЗБЕЖНЫЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ ХРИСТИАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О. ПАВЛА ФЛОРЕНСКОГО, О. СЕРГИЯ БУЛГАКОВА, НИКОЛАЯ БЕРДЯЕВА И ДИАЛОГА АЛЕКСАНДРА АУЗАНА С ЕВГЕНИЕМ ВОДОЛАЗКИНЫМ)

*Статья посвящен**а** рассмотрению некоторых аспектов богословско-философских рассуждений ряда русских религиозных философов (Флоренского, Булгакова и Бердяева) по поводу неизбежной смены «эпох»: «Новое время», по их мнению, должно уступить место «Новому средневековью», соответственно, изменения произойдут во всей культуре, прежде всего, – в мировоззренческом основании культуры, которое неизбежно будет религиозным.*

Ключевые слова: Средневековье, Новое время, о. Павел Флоренский, о. Сергий Булгаков, Николай Бердяев, Александр Аузан, Евгений Водолазкин.

В последние несколько лет понятие «Новое средневековье» достаточно часто встречается с положительными и отрицательными коннотациями в самых различных источниках и у самых различных авторов: от газеты «Завтра» и Александра Дугина до Александра Аузана и Евгения Водолазкина. Аузан и Водолазкин после ряда публикаций 20 марта 2025 г. провели даже встречу-диалог на тему «Вперед, к Средневековью[3]. Даиалог Александра Аузана и Евгения Водолазкина о цивилизационных изменениях», встреча была записана, и эту запись можно найти в Интернете. Интересно то, что переживаемая, по мысли участников встречи, «цивилизационная перемена» оценивается как бы с разных сторон-граней современной культуры: Александр Аузан – экономист, декан экономического факультета МГУ, а Евгений Водолазкин – филолог, литературовед, известный писатель. Их объединяет христианское православное мировоззрение и ощущение здесь-и-сейчас перехода от Нового Времени к чему-то, очень близкому по ряду параметров к Средневековью.

Аузан говорит об изменениях в экономике, начиная с того, что, по его выражению «овцы съели волков», это он о ситуации на биржах, когда рядовые игроки обыграли могучие фонды, Алексадр Александрович считает по этому поводу, что на фоне «ковидного заключения» родился новый человек, что пандемия явилась тем кризисом, «шоком», который способствует переустройству общественных ценностей и экономических моделей. Работники становятся менее зависимы от работодателей, цифровизация, экономическая значимость различных фундаментальных нравственных (на самом деле – религиозных) категорий (таких, например, как «доверие» в обществе, разница в доходах самых богатых и самых бедных и т.д.).

Водолазкин делает выводы по поводу Средневековья, анализируя явления культуры, прежде всего, – литературы. Так, по его наблюдениям, благодаря интернету текст снова становится «аморфным», зыбким, как до изобретения книгопечатания. «Смерть автора» в постмодернизме, как и использование в тексте всех возможных текстов различных эпох, стран и авторов, «документализм» повествования, – все это роднит современную литературную ситуацию с Средневековыми установками. Писатель говорит о том, что наше время «рифмуется» со Средневековьем, преодолевая Новое время.

И Аузан, и Водолазкин оспаривают устоявшееся мнение о «мрачном» и «кровожадном» Средневековье, резонно подчеркивая, что человек считался тогда образом Божиим, а жизнь – Божиим даром, та же инквизиция большую часть своих жертв отдала на казнь уже в Новое время.

[3] Встреча была организована сообществом «Noodome» при участии телеканала «КИНОТВ».

Предвестником наступающего Средневековья ученые (Аузан и Водолазкин) называют Николая Бердяева. Действительно, у него есть работа, так и называющаяся «Новое Средневековье», где он говорит о наступающем историческом времени «смены эпох». Бердяев пишет об этом в своей специальной работе «Новое средневековье» и затрагивает данную проблематику в ряде других своих работ, но он имеет не менее именитых предшественников, задолго (несколько десятилетий) до него говоривших примерно об этом же. И первым надо упомянуть о. Сергий Булгакова (на момент первых размышлений о Средневековье (1906 – 1907 г.г.) – Сергей Николаевич, профессор Киевского университета). Уже в первой небольшой статье о Ф.М. Достоевском Булгаков подчеркивает, что писатель выступает за «вселенское и универсальное христианство», которое должно быть «..действительной и действующей основой для всей культуры, государства, общества. Все должно стать Церковью» [1 : 54]. Эта мысль будет в скором времени продолжена и развита философом в работе, уже прямо связанной со Средневековьем. Булгаков говорит о том, что нельзя признать гуманистическую культуру «за высший продукт истории, за ее зрелый плод» [2 : 63]. Конечно, продолжает философ, эта культура еще может какое-то время «прогрессировать», но она обречена, поскольку в ее основании лежит «внерелигиозность, и потому разрозненность и беспочвенность». Отвергнув «средневековую теократию», Новое время отвергло и религиозное, божественное, основание всей жизни: «...В этой теократии была отвергнута не только ложная и насильственная историческая форма, но и содержащаяся в ней хотя бы в намеке глубокая истина, именно, что религия, серьезно понятая и искренно принятая, не может и не должна мириться с ролью лишь одной из сторон жизни...с положением приживалки цивилизации, нет, она неизбежно должна стреситься охватить все, вместить и осветить всю жизнь» [2 : 63]. Как это было намечено в Средневековье, но не состоялось из-за слишком и несправедливо «угнетенного человеческого начала. «Полной истины, – считает Булгаков, – в одинаковой степени нет ни в средневековом теократизме, ни в новейшем безрелигиозном гуманизме» [2 : 64]. В конце концов все должно прийти к «свободному торжеству божественного начала в свободном человеческом творчестве» [2 : 65].

Мысли Булгакова о сменяющих друг друга эпохах подхватывает о. Павел Флоренский, который во многих своих работах, посвященных культуре, пишет о двух типах культуры: Возрожденческой (Ренессансовой) и Средневековой: «Культура, в существе своем, может быть лишь двух типов: или Богостремительная или миростремительная – а так как мир, в конце концов, не есть окончательная реальность, а может быть фаза, лишь передвижная плоскость между бытием и небытием..., то направление в мир есть, в существе, направление (хотя бы – неизвестное, не столь уверенное, как направление к Богу) – направление к небытию, к тьме. Есть 2 культуры в философии, 2 миропонимания, 2 коренных уклада культуры. И мы снова подходим к представлению двойной культуры: о культуре Ренессансовой и культуре Средневековой» [3: 383]. Возрожденческая эпоха, согласно о. Павлу, – эпоха провозглашенной автономии человека и природы, эпоха возрождения фарисейства по именами «натурализма» и «гуманизма». Автономия человека – это уничтожение подлинной жизни в Боге, когда остается только отвлеченное, теоретическое знание о Нем.

Возрожденческая эпоха – возрождение фарисейства, носящее на новом языке два имени: натурализм и гуманизм, – была провозглашена автономия человека и природы.

Быть автономным – это не значит чинить богохульство, а означает уничтожение жизни в Боге, уничтожение непосредственного касания энергии Божией и оставление лишь отвлеченного понятия о Боге, чисто теоретического» [4: 459–460].

Но, если Булгаков и Флоренский, говоря о неизбежно сменяющих друг друга эпохах, никак не обозначили наступление конца Нового времени, то, писавший на эту же тему значительно позже (2024 г.). Бердяев говорит об уже начавшейся смене эпох. Бердяев считает, что XX в. – «переходный период» от Нового времени к Средневековью: «В истории, как и в природе, существует ритм, ритмическая смена эпох и периодов, смена типов культуры, приливы и отливы, подъемы и спуски. Ритмичность и периодичность свойственны всякой жизни. Говорят об органических и критических эпохах, об эпохах ночных и дневных, сакральных и секулярных. Нам суждено жить в историческое время смены эпох.

Эпоху нашу я условно обозначаю как конец новой истории и начало нового средневековья» [5 : 221]. Бердяев пишет о «Новом Средневековье» как о «ночной эпохе», когда пробуждаются иррациональные силы, питающие религиозность и мистику. Философ пишет о том, что это время уже наступило и, постепенно усиливаясь, уничтожает эпоху рациональности и так называемого «гуманизма».

Если прислушаться к рассуждениям А. Аузана и Е. Водолазкина, интуициям о. Сергия Булгакова, о. Павла Флоренского и Николая Бердяева, то надо признать, что – да – мы живем в эпоху усиливающейся религиозности и усиления в культуре начал, в чем-то возвращающих нас к эпохе превалирования Божественных установок жизни и культуры над человеческим самоутверждением. Очевиден рост

религиозности в мире (подкрепляемый статистикой). Для России обращение к традиционным ценностям (имеющим базовый религиозный характер) – это уже и декларируемая политика государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Булгаков С. Н. , прот. Очерк о Ф.М. Достоевском / Дела и Дни. Статьи 1903 – 1944. Мемуарная и дневниковая проза. М., 2008. С. 50–95.
2 Булгаков С.Н. Средневековый идеал и новейшая культура // Русская мысль. 28, кн. 1. СПб., 1907, С. 63–83.
3 Флоренский Павел, священник. Предварительные планы и заметки к лекциям / Собр. Соч. В 4т. Т 3 (2). М., 2000. С. 362–385.
4 Флоренский Павел, священник. Архимандрит Феодор Бухарев (16–я лекция) / Собр. Соч. В 4т. Т. 3 (2). М., 2000. С. 457–461.
5 Бердяев Н.А. Новое Средневековье / Смысл истории. Новое Средневековье. М., 2002. С.221–310.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

И. С. Борисов
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

БОЖЕСТВЕННАЯ ВОЛЯ И ВОЛЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ: ПО ТРУДАМ СВЯТИТЕЛЯ ИОАННА (МАКСИМОВИЧА)

В статье раскрывается понятие сообразования Божественной воли и человеческой в труде святителя Иоанна (Максимовича) «Илиотропион», определяется значение этого сочинения для современного христианина, выявляются основные тезисы. Автор приходит к выводу о том, что в основе учения Иоанна (Максимовича) лежит мысль о духовном и критическом самопознании человека и его полном доверии к Богу – условиях, позволяющих ему понять и принять Божью волю.

Ключевые слова: Иоанн (Максимович), «Илиотропион», Божья воля, самопознание, свобода человека, грех, плоды Божьи.

Личность святителя Иоанна (Максимовича) (1651–1715) привлекает внимание исследователей уже третье столетие, о чём свидетельствуют работы И.А. Сулоцкого (1849) [7], архимандрита Иннокентия (Просвирнина), 1965 [3], С.В. Фомина (2003) [8], прот. М. Денисова (2007) [2], Ю.П. Соловьёва (2013) [6]. Такой интерес не вызывает вопросов, так как святитель Иоанн прославился не только как религиозный и исторический деятель, не только подвигом нестяжательства и милосердия, но и духовными трудами. Среди них «Илиотропион» занимает ключевое место – хотя автор и взял за основу труд католического богослова Иеремии Дрекселя [2: 3], в нём воплотились его личность и опыт православного священнослужителя. Написанное за год до смерти (в 1714), это произведение раскрывает сокровенные мысли святителя; в нем отразилось переосмысление идей, которые волновали святителя всю жизнь. Как отмечается исследователями, с самого начала своих духовных поисков святителя волновали вопросы самопознания, возможности познания Божественного учения через призму своего внутреннего опыта, целенаправленной душевной работы [3].

Можно предположить, что святитель Иоанн шёл к своему главному сочинению «Илиотропион» всю жизнь. Концептуальное название произведения связано с образом с подсолнуха, который для него являлся символическим воплощением соотнесения человеческой и Божественной. По этой причине он выбрал для своего главного сочинения название «Илиотропион», в переводе с греческого означающее «подсолнух» [6: 124].

Символ подсолнуха очень важен для понимания концепции книги. Автор репрезентирует этот образ как цветок, наиболее приближенный к Богу, поскольку его круговые движения совершаются в любую погоду, даже когда нет солнца. Но подсолнуху как будто известно, что солнце всё равно есть. Поэтому святитель Иоанн проводит аналогии между солнцем и Богом, о Котором христианин всегда должен помнить и верить, что Он находится рядом, даже если Его не видно. Подсолнух выступает в произведении святителя символом «естественного влечения к Богу» [4]. Устремляясь, подобно подсолнечнику, к солнцу как к Богу, который освещает путь человека, христианин приближается и к пониманию Божье воли, которая, как и погода, не всегда является ясной и безмятежной, в понимании самого человека. В жизни людей вполне естественно, как и в природе, чередуются ветер и затишье, дождь и солнечная погода, зима и лето. В связи с этим автор пишет: «Да будет так же сильна любовь наша к нашему Солнцу – воле Божьей, чтобы мы могли неразлучно с ней и в дни невзгод и скорби, как подсолнечник в дни мрачные, продолжать безошибочно плавать по житейскому морю, по указаниям барометра и компаса воли Божьей, ведущей нас в безопасную пристань вечности» [4].

Помимо этого важного аспекта, связанного с символикой текста, в книге прослеживается и другая идея, которую нельзя проигнорировать. Она состоит в мысли о постоянном обращении человека внутрь себя с целью тщательного анализа своих мыслей, чувств, поступков, которые надо рассматривать спокойно и объективно, сообщаясь при этом с собственной совестью. Только в этом случае человеку откроются все его ошибки и грехи, а их осознание позволит выстроить свой дальнейший путь. Такая привычка позволит достичь спасения и благополучия – как в земной жизни, так и в небесной. Иными словами, подобная практика является способом выстроить непрерывное общение с Богом. Архимандрит Иннокентий (Просвирнин), согласовываясь с заложенным в структуру произведения символом, пишет: «Эмблемой такого обращения нашего к Богу да послужит нам растение подсолнечник (илиотропион), пусть он будет всегда пред очами нашими…» [3].

Это высказывание подтверждает, насколько своевременным и актуальным является обращение современного человека к творению святителя Иоанна Тобольского, поскольку сегодня оторванность людей от Бога достигла критического состояния, а их желание жить по собственной воле, игнорируя Божий Промысл, привело как минимум к духовному и душевному обнищанию. Важность и значение «Илиотропиона» подчёркивается в работах М.И. Макарова [5], С.В. Фомина [8], Н.Е. Шафажинской [9], Е.Ф. Шубиной [10].

Кроме того, сочинение святителя Иоанна представляет большой интерес и как художественное произведение, и как исторический источник, и как духовное чтение, так как отличается богатством языка, насыщенностью библейскими цитатами, отражением многих реальных событий, упоминаниями различных персоналий [1].

В этом многоаспектном обрамлении доминирующей мыслью остаётся необходимость принятия Божьей воли, смирения перед ней: «Начало всего учения, преданного нам Божественной высочайшей Премудростью, Господом нашим Иисусом Христом, состоит в том, чтобы мы, верующие в Него, во всех делах и словах своих сообразовались с волей Божественной» [4].

Для достижения этой сложной духовной цели автор называет следующие условия:

– искренность;

– любовь – и к человеку, и к Богу, так как без этого чувства невозможно достичь благодати и приблизиться к Господу;

– отказ от греха, которые Бог допускает, не желая ограничивать свободу человека [4].

Святитель утверждает, что христианину необходимо принимать всё происходящее с ним как волю Божью, искоренив из себя языческое мышление, которому свойственно всё объяснять случаем или фортуной: «… так как все в мире совершается по Божию мановению и повелению, то наш долг все принимать без ропота от Божией десницы и совершенно покоряться Ему, или Его Всесвятейшей воле. И тем самым сообразовывать нашу волю с Его Божественной волей, не полагаясь ни в чем на случай подобно древним язычникам» [4].

Не стоит задаваться вопросами, утверждает святитель Иоанн, что, почему и как с нами происходит: «Нам, смертным людям, нельзя прямо смотреть на дела Пресветлого Солнца, имея очи летучей мыши: сокровенные тайны Божии для нас – непостижимы в настоящей жизни» [4]. По этой причине человеку следует только принять свершившееся, опираясь на одно только знание, на одну только веру, что всё ниспослано Богом. Выходить за эти пределы – значит, проявлять гордыню, неповиновение и дерзость, а эти грехи только ухудшат положение человека и ещё больше удалят его от Бога.

Автор сравнивает отношения Бога и христианина с отношениями командира и солдата, предполагающие постоянное и безукоризненное послушание последнего. Он объясняет это бесконечной и непостижимой мудростью Божьей, которую человеку не дано познать и понять. Ответ на то, как необходимо воспринимать человеку всё происходящее с ним, святитель находит в Библии: «се прииду: в главизне книжне писано есть о мне (речь идет о Христе Спасителе): еже сотворити волю Твою, Боже мой, восхотех, и закон Твой посреде чрева моего (Пс. 39,8–9)» [4]. Кроме того, необходимо отметить, что всё случившееся – плохое или хорошее – христианину следует принимать как благо, а не наказание. Молитвенные обращения человека к Богу также следует совершать с готовностью принять любую Его волю, даже если она не совпадает с просимым. Такое поведение будет соответствовать стремление сообразовывать свою волю с Божественной и прямо соотноситься со словами одной из основных христианских молитв «Да будет воля Твоя, яко на небеси и на земли…».

В качестве убедительного примера автор приводит притчу о нищем, который всегда благодарил Бога за всё, что с ним происходило, невзирая на то, было ли это приятным для него или нет. Он жил в глубоком убеждении, что всё происходящее с ним идёт ему на пользу, поскольку только Богу известно, что принесёт ему благодать: «всё, что Бог посылает нам, служит для нашего добра, для нашего совершенствования» [4]. Такая модель поведения и является образцом жизни по Воле Божьей, которая должна стать определяющей для каждого христианина.

Жить по Божьей воле означает отказ от поиска благополучия только лишь в мирской жизни, а стремится в первую очередь только к Богу. Христианин должен искренне принимать всё посылаемое ему Богом и, более того, желать этого. По словам святителя Иоанна, человеку необходимо осознать, что любые события его жизни – не только желания Бога, а это ещё и его собственные желания. Отдав свою жизнь в руки Бога без каких-либо противоречий Ему, христианин расширяет своё мышление, своё мировоззрение и начинает понимать, что счастье состоит не в мирском благе, а в приобщении к духовному, поэтому ему необходимо настроить свое размышление по типу: «Я прилагаю всевозможное усердие, всей моей мыслью стремлюсь к тому, чтобы всегда желать и хотеть того же, чего хочет Бог от разумного существа вообще и в частности от меня убогого» [4].

Возвращаясь к притче о нищем, приведём ещё один пример, подтверждающий правильность избранной им позиции, которая удивляет его собеседника, не сумевшего достичь такой степени духовности, несмотря на богословское образование и мудрость. Нищий, не имеющий никаких материальных благ и живущий в нужде, считает себя полностью благополучным, поскольку его воля полностью передана Богу, что позволяет ему с благодарностью воспринимать не только посылаемые блага, но и невзгоды. Достижение такого состояния, по словам нищего, возможно при наличии двух условий. Первое из них – очень глубокое смирение, которое соразмеримо с жертвой, так как человек полностью полагается на Бога и готов полностью принадлежать Ему. Второе условие состоит в искренней любви к Богу, лишённой всякого лицемерия и фальши, и любовь эта станет источником благодати не только для самого человека, но и для его близких.

Кроме того, на примере притчи о нищем, святитель Иоанн приводит и другие способы, которые научат христианина принимать волю Божью и соотносить её со своей. Это отказ от пустословия и многословия, вместо которых предлагается молчание, непрерывная молитва и благочестивые размышления о Боге и о том, как обрести безграничное Ему послушание, подразумевающее соединение с Ним. Сделав такой образ жизни постоянным, христианин получит возможность подняться на более высокий духовный уровень и познать ещё в земной жизни добро, истину и даже святость.

Таким образом, по мнению святителя Иоанна (Максимовича), христианину необходимо познавать Божью волю и далее исполнять её, что и будет свидетельством сообразования собственной воли и Божественной. Такая практика является неотъемлемой и первостепенной частью жизни христианина, основывающаяся на глубоком самопознании и приносящая благодатные плоды в виде терпения, Божьего наставления в каждом из дел, предпринимаемым им; приобретение смирения и теóзиса или обóжения. Иными словами, сообразование собственной воли с Божьей является способом впустить Бога в свою жизнь и быть наследником Жизни Вечной, что является целью каждого христианина.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Григорьев А. Б. Силлабическое богословие святителя Иоанна (Максимовича), митрополита Тобольского // Филаретовский альманах. 2021. № 17. С. 89–121.
2 Денисов М., прот. Святитель Иоанн Тобольский и история его прославления // Сибирь православная. 2007. № 1. С. 2–8.
3 Иннокентий (Просвирнин), архимандрит. Святитель Иоанн, митрополит Тобольский и всея Сибири // Журнал Московской Патриархии. 1965. № 6. [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Innokentij_Prosvirnin/svjatitel–ioann–mitropolit–tobolskij–i–vseja–sibiri/(дата обращения 24.12.2023).
4 Иоанн (Тобольский), свт. Илиотропион, или сообразование с Божественной волей [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Tobolskij/iliotropion/1_1 (дата обращения 24.12.2023).
5 Макаров М. И. Провиденциалистская идея воспитания в отечественной гуманистической педагогической мысли (XI конец XVII вв.) // Известия Волгоградского государственного педагогического университет. 2012. Т. 69. № 5. С. 151–154.
6 Соловьёв Ю. П. Святитель Иоанн Максимович // Вопросы истории. 2013. № 2. С. 122– 133.
7 Сулоцкий И. А. Жизнь Иоанна Максимовича, митрополита Тобольского. М.: Тип. Семена, 1849. 16 с.
8 Фомин С. В. Последний царский святой: Свт. Иоанн (Максимович), митр. Тобольский, сибирский чудотворец: Житие. Чудеса. Прославление. Служба. Акафист. СПб.: О-во свт. Василия Великого, 2003. 702 с.
9 Шафажинская Н. Е. Творческий диапазон русского монашества первой половины XVIII века // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. №2. С. 42–46.
10 Шубина Е.Ф. Чего не хватает душе современного человека // Гуманитарное пространство. 2023. Т. 12. № 3. С. 403–413.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

Ю. Ю. Васильева
Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения;
г. Москва, Свято-Филаретовский институт

ВЕРА–ВЕРНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ВХОЖДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ХРИСТИАНСКОЕ ПРИЗВАНИЕ В ПРОПОВЕДЯХ С. С. АВЕРИНЦЕВА НА ВЕНЧАНИЯХ

В проповедях академика С. С. Аверинцева на венчаниях тема верности и тема призвания человека тесно связаны. Верность, слово в древних языках означавшее то же, что и вера, – важнейшее понятие в этической системе Аверинцева: в Библии верность Бога незыблема, это качество Бога обращено к человеку в призыве к общению – оно взывает к ответной верности. В браке человек обретает ближнего как Другого, и через это открывается в том числе и инаковость Бога – Бога Живого. Христианский брак, как возвещает проповедник, это икона Завета, икона отношений между Христом и Церковью. В статье анализируются приемы, посредством которых проповедник этот идеал возвещает, предъявляет. Делается вывод, что следование Божьему призванию – это свидетельство веры и через следование призванию человек преображается, в свою очередь, путь призвания требует верности до конца.

Ключевые слова: призвание, гомилетика, С. С. Аверинцев, вера, верность, проповедь.

Профессора С. С. Аверинцева (1937–2004) – выдающегося исследователя, филолога, переводчика, библеиста – называют проповедником, что верно в двух отношениях: с одной стороны, он открывал с университетской кафедры христианские смыслы культуры, что позволило многим людям прийти к Богу и в церковь, с другой, в зрелые годы – в период с 1990 по 2002 гг. Аверинцев «выступает в жанре традиционной церковной гомилетики» [7: 89] (он проповедует после богослужений по благословению священника о. Георгия Кочеткова). Нередко указывают, что свое церковное служение Аверинцев ставил выше иных заслуг [5]. Собрание проповедей и духовных слов Аверинцева было издано уже после смерти академика по случаю его 70-летия Свято-Филаретовским православно-христианским институтом в 2007 году.

В центре нашего внимания – проповеди из вышеуказанного сборника, сказанные Аверинцевым на венчаниях: «Брак как таинство и символ Завета», «Выбор ответственности за бытие», «О равноапостольной Ольге, великой княгине Российской»; для расширения контекста мы привлекаем статью С. С. Аверинцева «Брак и семья: несвоевременный опыт христианского взгляда на вещи». Тема призвания человека представляется принципиальной для выбранных проповедей; в свою очередь, здесь выявляется аспект веры–верности человека как ответ на призвание Божье и условие жизни в призвании, который и составляет предмет нашего анализа. С богословской точки зрения, мы будем ориентироваться на определение призвания, данное в Словаре библейского богословия: «...в исходной точке призвания лежит избрание Богом, а в конечной точке – воля Божия, которая должна быть исполнена. <…> На Свой призыв Бог ожидает ответа, сознательного согласия в вере и послушании» [4: 896].

Аверинцев пишет в вышеуказанной статье о специфике слова «верность» в древних языках – греческом, еврейском, латинском: «...для Библии Ветхого и Нового Завета – вера и есть верность, верующий и есть верный» [1: 39] (что сохранилось и в церковнославянском: слово «верные» означает «верующие»), в данном случае речь не идет о проявлении омонимии в языке. Библия воспевает прежде всего «незыблемую, алмазную верность Бога» [1: 39].

В проповедях тема верности возникает в силу того, что отношения между Богом и человеком воплощаются в виде завета; это слово означает «союз», «договор», и, как указывает Аверинцев, иногда «брак». Верность как качество Бога обращено к человеку, это шаг к нему, который не терпит легкомысленности и флирта в ответ. Обращая Свой призыв к человеку, призыв к отношениям и общению, Господь обещает Свою верность. «На верность Бога человек призван ответить верой и верностью – вот почему эти понятия в Библии тождественны!» [1: 39]. Как указывает О. А. Седакова, «...он [Аверинцев. Ю. В.] настаивает на <…> теме верности Бога, взывающей к ответной верности человека. В своих проповедях Аверинцев постоянно напоминает о значении общения, общинности как исходного призвания христианства и условия присутствия Христа в церкви» [7: 89]. Таким образом, реализацию христианского призвания человека невозможно представить без общения и верности в общении: и с Богом, и с ближним.

Для Аверинцева отношения с Богом немыслимы без отношения с Другим (здесь Аверинцев вспоминает известные слова из Ин 4: 20: «Кто говорит: “Я люблю Бога”, – а брата своего ненавидит, тот лжец; ибо не любящий брата своего, которого видит, как может любить Бога, Которого не видит?»), потому что сам Господь инаков – без этих отношений можно подменить «Бога Живого богом

выдуманным» [1: 36], и именно этого Другого ближнего человек обретает в браке: «[В семье] каждый из нас неслыханно близко подходит к самому важному персонажу нашей жизни – к Другому. Специально для брака свойство Другого быть именно Другим резко подчеркивают два запрета: библейский запрет на однополую любовь и запрет на кровосмешение» [1: 34–35]. Таким образом, мы можем сделать вывод, что верность в отношениях, и в общении с Богом, и в семейных, по мысли Аверинцева, испытывается инаковостью Другого. Нельзя не заметить, с какой строгостью и глубиной Аверинцев говорит о верности, говорит настойчиво. Как пишет О. Седакова, «мысль о верности – одна из магистральных мыслей Аверинцева» [7: 285], это важнейшая для него категория религиозной этики.

В проповедническом слове Аверинцев возвещает: христианский брак – «великое таинство» – «это икона Завета, Завета между Богом и народом Божьим, икона отношений между Христом и Церковью» [2: 104]. Для того, чтобы слушающие опытно пережили в полноте эту икону, эту тайну верности и присутствия Божьего, чтобы ее полнее раскрыть проповедник обращается к личному свидетельству, опыту святых, а также к культурной памяти, привлекая художественные и культурные образы. Остановимся на этом подробнее.

В проповедях Аверинцев свидетельствует о личном опыте веры: опыт брака, отцовства [1: 104] – то, к чему его призвал Бог – стал для него убедительным свидетельством истинности веры, поскольку любое безбожное понимание брака разлагает его на составляющие, после чего в нем не остается ничего святого и вдохновляющего, остается пустота вместо смысла. В качестве свидетельства, прославляющего верность Бога и верность в браке, на проповеди, озаглавленной «О равноапостольной Ольге, великой княгине Российской», Аверинцев читает собственное стихотворение, написанное по случаю тридцатилетия их брака с женой: «Увы, вне Эдема встретились мы, где повреждена природа сама; / Но верность Ревнитель сотворил Сам и нашел, что она хороша весьма. <…> И все же Тот, Кто от Девы рожден, не погнушался и к нам в Кане прийти» [2: 143]. Как мы видим, верность и Христос («Тот, Кто от Девы рожден») уподобляются: и верность и Христос должны присутствовать в браке, только тогда брак – это таинство и воплощение того, к чему призван человек. Аверинцев, раскрывая природу верности, свидетельствует, что самое драгоценное вино Господом сберегается под самый конец, напоминая о первом чуде Христа – в Кане, – это то, что пережил он сам, спустя тридцать лет брака.

Еще один образ, который проповедник использует, чтобы раскрыть отношения в браке как завет со Христом – описание византийских изображений: «...царей своих византийцы изображали так, что между мужем и женою, между царем и царицей, стоит Христос» [2: 103]. Следом, по ассоциативному принципу, идет ветхозаветное воспоминание: «А у иудеев было понятие, выражаемое словом шехин*а*» [2: 103], обозначающее таинственное присутствие Бога в святая святых Храма между херувимами по обеим сторонам ковчега Завета. И это присутствие Божье должно быть между мужем и женой как мир и согласие между ними. Л. В. Крошкина замечает, что «проповеди Аверинцева дают возможность через другого увидеть самих себя. Увидеть самого себя не внешними глазами, а в соотнесении себя с другими, через диалог с которыми ты оказываешься способен увидеть не только известные тебе свои собственные черты, но и собственные изъяны, а значит обрести шанс изменения, то есть покаяния, и “оказаться на уровне своих собственных задач”« [6]. Думается, в проповедях Аверинцева образы христианской культуры становятся зеркалом (хотя Аверинцев предпочитал скорее образ окна), которое показывает преображенного Христом человека, предъявляя нам тех, кем мы можем стать, если отзовемся на призыв Христа.

В проповеди «О равноапостольной Ольге» Аверинцев касается «наивного предания» о том, как княгиня переспорила императора, который хотел на ней жениться – это проповедник называет вещами внешними, прозаическими намерениями византийцев устроить политически выгодный брак, брак, в котором нет Христа: «...им хотелось дать варварской княгине <…> имя византийской императрицы Елены, жены Константина VII» [2: 143]. Однако святая Ольга откликнулась на призыв иного царства – Царствия не от мира сего и «преклонила свое ухо к поучениям византийских богословов, византийских духовных лиц и приняла святое крещение» [2: 145]. Будучи верна этому Царству, она исполнила Божий промысел: через нее Бог воздвиг «воистину святую Елену Русской земли» [2: 145].

Отметим, что у Аверинцева есть определение проповеди: «Проповедь – дидактическое произведение ораторского типа, содержащее этические требования (обычно с религиозной окраской) и понуждающее слушателя к эмоциональному восприятию этих требований» [3: 363]. Таким образом, вышеперечисленные средства (личное свидетельство, образы культуры и истории), используемые проповедником, служат иллюстрацией темы верности и содействуют погружению слушающих в актуальный духовный контекст и его смыслы через эмоциональное переживание.

Как мы убедились, тема верности в проповедях Аверинцева и тема призвания тесно связаны: человек призван к ответственному общению с Богом, через которое он обретает служение и обретает свой истинный, преображенный облик, сам становится иконой. В призвании человек становится

лицом к лицу с Богом и, откликаясь, на призыв, и будучи ему верным до конца, выходит на новый уровень, новую высоту, и в этом смысле семейные отношения, в которых человек может быть сыном/дочерью, отцом/матерью, мужем/женой, также могут обрести высоту призвания Божьего, если это икона Завета с Богом, если между участниками этих отношений есть Христос, и это служит свидетельством веры – тогда человек в них преображается, становится способным преобразить то, что ему Богом доверено в ответственность, и исполняет волю Божью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Аверинцев С. С. Брак и семья: несвоевременный опыт христианского взгляда на вещи. Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 4. С. 34–42.
2 Аверинцев С. С. Духовные слова. М. : Свято-Филаретовский православно-христианский институт, 2007. 232 с.
3 Аверинцев С. С. Проповедь. // София–Логос. Словарь / С. С. Аверинцев, под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова. Киев : Дух и Литера, 2006. С. 363.
4 Гийе Ж. Призвание // Словарь библейского богословия. Брюссель : Жизнь с Богом, 1990. С. 896–897.
5 Зайцева Ю. «Чтец Сергий Аверинцев». URL: https://psmb.ru/a/chtec–sergiy–averincev.html (дата обращения: 16.07.2024).
6 Крошкина Л. В. Аверинцев – проповедник. URL: https://psmb.ru/a/averintsev–propovednik.html (дата обращения: 19.06.2024).
7 Седакова О. А. Сергей Сергеевич Аверинцев : Воспоминания. Размышления. Посвящения. М. : Свято-Филаретовский православно-христианский институт, 2020. 328 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

В. Г. Иванова, монахиня Афанасия
Россия, г. Липецк, Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЦЕРКОВНОМ ИСКУССТВЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ДИСКУССИИ

В статье автор рассматривает историю развития технологий производства икон, исторические возражения против использования инноваций в церковном искусстве, а так же приводит современные прецеденты применения новых технологий при производстве иконографических изображений, анализируя аргументацию сторонников и противников данного подхода.

Ключевые слова: церковное искусство, икона, искусственный интеллект, нейросеть.

В наше время бурного развития цифровых технологий, новые веяния не обходят стороной и сферу церковного искусства. Использование инноваций при создании икон сейчас не редкость, однако, недавние публикации в ряде СМИ об исполнении храмовых росписей вертикальным принтером вызвали волну новых обсуждений. Отношение к этому и подобным явлениям разделилось на несколько позиций, которые будут рассмотрены ниже. А сейчас обратимся к истории вопроса, и кратко вспомним, как начиналось введение печатных технологий в сферу сакрального искусства.

Печать иконных изображений появилась почти одновременно с печатным воспроизводством текстов и «уже к рубежу XVI–XVII вв. мир католический и мир православный наполнились огромным количеством печатных на бумаге образов» [1: 252]. В России первоначально это были печатные лубки религиозного содержания, основными заказчиками которых были монастыри. К концу XIX в. производство печатных икон усовершенствовалась до хромолитографических изображений на бумаге, которые затем наклеивалась на доску. А чуть позже появились частные фабрики, выпускающие хромолитографические иконы на жести. Печатные иконы пользовались большим спросом как ввиду их дешевизны, так и благодаря соответствию вкусов и религиозных потребностей народа. Производство икон на жести приобрело такой размах, что довольно быстро вытеснило с рынка другую иконописную продукцию.

Поэтому в 1898 г. иконописцы Палеха, Мстеры и Холуя подали в Синод и императору прошение с просьбой запретить производство икон на жести ввиду угрозы существования их иконописных промыслов. С 1 января 1903 г. указ Синода воспрещал печатать иконы на жести при церквах и монастырях, в то же время и Николай II поддержал борьбу с печатными иконами, и записка с требованием запретить импорт напечатанных икон получила его одобрение.

Однако, на практике попытки запрета или хотя бы цензуры производства печатных икон закончились неудачей, причиной которой были финансовые интересы влиятельных лиц «и давно произошедшие перемены в религиозной психологии» [1: 259]: не только выбор народа, но и церковных властей содействовали его процветанию.

После 1917 г. все связанное с церковью оказалось вне закона, и вопрос печатного иконного производства отошел в тень. Это производство возобновилось в России уже после Великой Отечественной войны, когда отношение государственной власти к церкви несколько изменилось. В 1949 г. в Новодевичьем монастыре, который тогда относился к ведению Исторического музея, были открыты мастерские Московской патриархии по производству церковной утвари. Кроме прочего, здесь выпускались и иконы, они производились способом черно-белой фотопечати и раскрашивались анилиновыми красителями [см.: 2].

После перевода мастерских в 1961 г. в Алексеевское производство немного расширилось и усовершенствовалось: иконы стали выполняться при помощи шелкографии. А после открытия в 1980 г. завода по выпуску церковной утвари в Софрино производство печатных икон значительно увеличилось и впоследствии неоднократно повышало свой технологический уровень. Так, в 1990-е гг. для типографии был выстроен трехэтажный корпус и закуплено передовое импортное оборудование, так что «Это позволило во много раз улучшить качество и увеличить количество производимой продукции. Поэтому современные софринские печатные иконы отвечают лучшим мировым стандартам» [3].

Постепенно в России стали появляться и другие варианты механизированного производства икон. Кроме печати типографским способом стали применяться цветная фотопечать и более дешевая принтерная печать. Таким способом выполнялись как иконы небольших размеров, так и иконостасные комплексы, а также росписи храмов (по методике фотообоев и баннеров). После появления технологий печати на разных материалах, иконные изображения стали печататься на изделиях из стекла, текстиля и т. д. Появилась практика печати иконостасных икон на пластике, и даже в некоторых местах по непонятным причинам рукописные иконостасы менялись на печатные (вспоминается судьба иконостаса А. Рублева из Успенского собора во Владимире, где также в XVIII победили новые веяния, однако тогда причиной замены был выбор новой эстетики. Что же сейчас кажется привлекательным в печатных иконах, сложно сказать).

Что касается выбора образцов для печати икон, то это могут быть как фотографии рукописных икон, древних или современных, так и их дизайнерская обработка, а также образцы, полностью созданные при помощи цифровых технологий.

Другим новшеством в церковном убранстве стали иконы с подсветкой или иконы-планшеты [см. напр.: 4]. Также в настоящее время практикуется использование искусственного интеллекта для генерации сакральных изображений (в т. ч. анимированных [см. напр.: 5], но происходит это в качестве эксперимента, так как пока что ИИ плохо справляется с их генерацией [см.: 6]. Примечательно, что относительно анимации священных **изображений выходило определение Синода еще 30 марта 1898 года [7: 679–680], однако, как видим, этот запрет также не имел успеха.**

И последнее техническое новшество, которое взволновало иконописную общественность, – вертикальный принтер, печатающий иконы на стенах храма [см.: 8]. В обсуждении применения новых технологий в церковном искусстве мнения разделились. Кроме эмоциональных выплесков и «нравится / не нравится» были высказаны и вполне резонные суждения, из которых мы попробуем вычленить аргументы в поддержку и против применения машинных технологий в сфере церковного благоукрашения.

Доводы в поддержку:

1. Определяющим аргументом в защиту применения новых технологий в церковном искусстве, является финансовый вопрос: печать сакральных изображений – относительно дешевое дело. И там, где в настоящее время не хватает возможностей заказать писаные иконы, печать – это доступный и быстрый вариант как для храмов, так и для отдельных верующих. Также как временная или вынужденная мера – это вполне подходящий выход.

– При этом, «Такой способ нанесения икон никак не нарушает каноны церкви, печатные иконы ничем не уступают писаным» [9].

– Относительно каноничности икон–планшетов приводится довод, что через образ почитание воздается первообразу, независимо от того, целуется планшет с иконой, печатная или рукописная икона. И по сути разницы нет, почитание образов, выполненных разным способом – дело привычки. Взгляд – вот что влияет на отношение к иконе.

– Икона на любом материале освящается надписанием имени изображенного, и где оно есть, там присутствует и благодать.

– Дешевизна и скорость создания сгенерированных икон вытеснит с рынка неблагочестивых иконописцев, у которых нет смысла и заказывать иконы, т.к. они не лучше созданных нейросетью [см.: 6].

2. Мы же уже привыкли ко многому, и во многих церквах это давно практикуется, это реальность, которая уже давно с нами.

– Все иконы, которые делают на таких предприятиях, как Софрино, к примеру, по сути и есть цифровые. Ведь их создают не иконописцы, а дизайнеры. А потом цифровой файл просто распечатывают и наклеивают на плотную основу.

– Вообще, скоро машины многое заменят. Искусственный интеллект будет разрабатывать программу росписи и компоновку в формат, а машины все за полтора часа нарисуют.

3. Если наша Церковь усвоила себе что-то, значит на это есть Божья воля.

– Церковь, не запрещает, а поддерживает современные цифровые технологии, это современно и прогрессивно. С развитием технологий меняются и возможные способы прийти к Богу.

4. Иконы, изготовленные посредством новых технологий удобны в использовании. Например, в рекламе иконы–планшета написано: «Она не только экономит место, но и всегда с Вами, там, где нужна: в любой комнате дома, в отпуске или командировке. Можно легко изменить икону под жизненную ситуацию. Нужно обратиться к святому Пантелеймону с молитвой о здоровье или к Николаю Чудотворцу о легкой дороге, просто найдите нужный лик и молитву, которые всегда под рукой» [4].

5. Все выполнено эстетично и аккуратно, не всякий художник так сможет.

Доводы против:

1. Быстрое и дешевое производство иконных изображений приучает людей небрежно относиться как к сакральному искусству, так и к богопочитанию. При массовом машинном производстве и дешевизне образ обесценивается, также при этом акцент не на том, что Богу приносим лучшее, а на том, что людям (иконописцам) придется хорошо заплатить.

2. Иконописцы будут не нужны, их труд будет обесцениваться.

3. Иконы и росписи, выполненные печатным способом, дешево и выглядят – как товар массового производства и широкого потребления.

4. У нейросетей часто бывают галлюцинации: они генерируют неправильное количество пальцев на руках, или какие-нибудь противоестественные суставы. С иконами так играться кощунственно.

5. Дизайнерский подход к созданию икон, когда на компьютере для одного иконостаса образ иконы расширяют, для другого сужают, ненормален. Лики и руки оставляют неизменными, а все остальное «двигают» как хотят. Это не художественно.

6. Люди, постоянно видя такое исполнение икон, привыкают к этому, и у них формируется плохой вкус. В свою очередь, этот вкус, определяющий спрос, толкает ремесленников-иконописцев подражать печати и создавать рукописное подобие печатных икон. А когда люди уподобляются машинам – это страшнее всякого подражания машин людям.

7. Часто в церкви люди ищут того, чего нет в современном мире. Религиозная культура, храмовая среда – это очень тонкая, деликатная сфера. И усердное применение новых технологий может ее нарушить.

– Иконы, выполненные машинным способом, выглядят как-то не по-настоящему – это суррогат, имитация, а в нашем мире так много этого и так не хватает подлинности. Имитация работы, имитация холста, имитация образа и веры в результате.

– Ощущение какого-то фейка, электронные иконы вроде есть, а из розетки выключи – и их нет.

– Бездушная машина и создает бездушные, мертвые, пустые образы, нередко со злыми ликами. Икона должна быть живой в прямом и переносном смысле.

– У рукописной иконы иная «энергетика», чем у напечатанной. В старых рукописных иконах есть удивительное ощущение подлинности. И вот эта подлинность как раз вызывает желание молиться перед ними.

8. Бумага, стекло, светодиоды и под. – неподходящий материал для иконы.

– Утилизация этих сакральных изображений после окончания срока эксплуатации / годности материала станет проблемой.

9. Если логически продолжить развитие внедрения новых технологий в нашу церковную жизнь, то сначала в колокола будет звонить робот, потом вместо свечек будут лампочки, как за рубежом, потом еще что-то… И все для удобства, но вот людей на воскресной службе вообще нет. Органщик, священник, мальчик со свечой и огромное количество пустых лавочек. Не хочется, чтобы у нас так было.

– А если прогнозировать еще дальше, то в храме, вероятно, будут служить и «молиться» роботы или голограммы, а имитировать каждение можно дымовыми пушками.

10. Искусственный интеллект не умеет надписывать имена святых или название сюжета. А работа над иконой завершается надписанием имени, без которого это не икона.

Любопытно, что большая часть дореволюционной критики печатных икон имела подобную аргументацию в поддержку и против применения новых технологий в церковном искусстве [см.: 1: 256–259]. Как видим, недостатков здесь находят больше, чем достоинств, однако, этот процесс запущен давно и, видимо, будет развиваться стихийно и дальше. Поэтому можно поставить важный вопрос: в чем же машины пока не могут заменить человека? Ответы на этот вопрос также выбраны из публичных обсуждений:

1. Машина не способна на творчество.

– В сакральном образе требуется сочетать слишком много аспектов богословия, иконографии, символичности, историзма, художественного мастерства и пр., что машина пока не может учесть одновременно.

– Машина не может создать гармоничный комплекс иконных образов (иконостас, роспись) в одной стилистике, колорите, тональных отношениях и пропорциях, при этом, вписывая композиции в конкретные пространственные условия.

– Машинное производство не может быть искусством, оно не может создать неповторимую красоту, которую только человек-профессионал в духе и может сотворить. Техника может только копировать.

– Машина не может передать одухотворенности образа.

2. Сгенерированное изображение не годится для прямого использования, его надо дорабатывать. Поэтому это вряд ли это экономит время и средства.

– Машина не может генерировать редкие образы и новую иконографию, тем более, авторский стиль.

В заключение можно привести слова одной статьи об иконах, создаваемых искусственным интеллектом: «ИИ не может создать искусство, которое будет иметь такое же значение для людей, как иконы, созданные художниками. <…> искусственный интеллект может создавать иконоподобные изображения, но он не может создавать настоящие иконы» [10].

А почему – вопрос остается открытым.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Тарасов О. Ю. Икона и благочестие: Очерки иконного дела в императорской России. М.: Прогресс–культура, Традиции, 1995. 495 с.

2 Софринское церковное производство [Электронный ресурс] / Мы родом… Летопись: Люди, места, события, свидетельства. Livejournal. URL: https://yarodom.livejournal.com/1731223.html (дата обращения: 01.05.25).

3 Продукция предприятия Софрино. Часть 2 [Электронный ресурс] / Зерна. Православный магазин. URL: https://zyorna.ru/news/publications/produktsija–predprijatija–sofrino–chast–2.html (дата обращения: 01.05.25).

4 Востриков А. Цифровая икона. Киберпанк уже сегодня [Электронный ресурс] / Дзен. URL: https://dzen.ru/a/XQh6iRJZhgCvRTV4 (дата обращения: 01.05.25).

5 Ожившие иконы Иисуса Христа [Электронный ресурс] / Rutube. URL: https://rutube.ru/video/7002c34de71724df758b6afa5893b04d (дата обращения: 01.05.25).

6 Священник Георгий Максимов. Так выглядят иконы, созданные нейросетью [Электронный ресурс] / Вконтакте. URL: https://vk.com/wall–21289748_3780 (дата обращения: 01.05.25).

7 Определение св. Синода от 30-го марта 1898 года за № 1213, о недозволении на будущее время при устройстве зрелищ показывать, путём, так называемой, живой фотографии, священные изображения Христа Спасителя, Пресвятой Богородицы и Угодников Божиих // Миссионерское обозрение. 1898. № 5. С. 679–680.

8 Ирина Курнакова. Раз – и образ. Храм в Мытищах встретит прихожан на Пасху иконами из принтера [Электронный ресурс] / Аргументы и факты. URL: https://aif.ru/society/religion/raz–i–obraz–hram–v–mytishchah–vstretit–prihozhan–na–pashu–ikonami–iz–printera (дата обращения: 01.05.25).

9 В Подмосковье храм украсили иконами с помощью принтера [Электронный ресурс] / Telegram–канал «Осторожно, Москва». URL: https://t.me/ostorozhno_moskva/21632 (дата обращения: 01.05.25).

10 ИИ создает иконы? [Электронный ресурс] / Шедеврум. URL: https://shedevrum.ai/post/3a22fdcecb9111ef81cb72d44e489d41 (дата обращения: 01.05.25).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

В. В. Ковалев
Россия, г. Ростов-на-Дону, Академия психологии и педагогики
Южного федерального университета

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРАВОСЛАВНЫХ ВОСКРЕСНЫХ И СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНИНА

В данной статье автор предлагает концепцию взаимодействия общеобразовательной и воскресной школы в рамках гражданско-патриотического и нравственного воспитания юных граждан страны, обнаруживая точки соприкосновения их рабочих программ.

Ключевые слова: воскресная школа, общеобразовательная школа, патриотическое воспитание, церковь.

В современном мире, где глобализация и цифровизация стремительно меняют традиционные ценности и социальные институты, вопрос воспитания подрастающего поколения становится особенно актуальным.

Согласно указу Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», традиционные ценности представляют собой нравственные ориентиры, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство [1]. Данные ценности позволяют народу России своевременно и эффективно реагировать на новые вызовы и угрозы, сохраняя общероссийскую гражданскую идентичность. Особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православию, являющемуся неотъемлемой частью российского исторического и духовного наследия.

Как справедливо отмечает А. Г. Бермус, цифровое общество XXI века способствовало созданию новой реальности, для которой характерна опора на актуализацию субъектно-личностных ресурсов индивида в условиях адаптации к социальным реалиям [2: 8]. Именно на создание такой реальности направлено взаимодействие православных воскресных и средних общеобразовательных школ в воспитании гражданина.

Согласно примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций, в понятийном плане гражданское воспитание представляет собой формирование российской гражданской идентичности, принадлежности к общности граждан Российской Федерации, к народу России как источнику власти в Российском государстве и субъекту тысячелетней российской государственности, изучение и уважение прав, свобод и обязанностей гражданина России [3].

По этой причине одним из приоритетных направлений развития отечественного образования является воспитание школьника как гражданина, который не только осознает свои права и обязанности, но и способен сохранять свою культурную и духовную идентичность. В России одной из уникальных площадок для воспитания гражданственности выступают православные воскресные школы.

Православные воскресные школы имеют богатую историю, уходящую корнями в XIX век. Они возникли как форма дополнительного образования, направленная на религиозное просвещение и нравственное воспитание детей и взрослых. После долгого периода забвения в советское время эти учреждения начали возрождаться в 1990-х годах, став важным элементом духовно-нравственного воспитания в условиях секулярного государства

Современная Россия – многонациональное и многоконфессиональное государство. Воскресные школы стремятся показать своим ученикам, что истинное гражданство заключается в уважении к другим культурам и религиям. Через беседы, встречи с представителями других конфессий и совместные проекты дети учатся строить диалог и находить общие ценности. На сегодняшний момент православные воскресные школы представляют собой комплексные образовательные учреждения, где наряду с изучением основ православной веры большое внимание уделяется формированию личности, уважающей традиции, культуру и законы своей страны. Эти школы становятся мостом между религией, семьей и обществом, помогая детям найти гармонию в многообразии современного мира.

В исследовании Е.И. Уфимцевой выявлено, что православные воскресные школы предлагают уникальный подход к процессу воспитания гражданина [4: 52]. Основу данного процесса составляет личностное восприятие традиционных христианских ценностей: честность, ответственность, любовь к ближнему, уважение к старшим. Эти школы предоставляют возможность детям окунуться в мир православных традиций и обрядов. Участие в богослужениях, посты, праздники – все это формирует

устойчивые нравственные ориентиры и чувство принадлежности к большому сообществу. Эти традиции учат уважению к прошлому и осознанию своей роли в сохранении культурного наследия.

Определяя перспективы взаимодействия православных воскресных и средних общеобразовательных школ в воспитании гражданина, следует подчеркнуть высокую значимость их сетевого партнерства.

Первым аспектом данного партнерства может быть методическое обеспечение. В православных воскресных школах учебные программы часто сочетают религиозные дисциплины с общекультурными предметами. Например, изучение истории России дополняется рассказами о роли Православной Церкви в развитии государства, укреплении духовного единства страны. Такой подход помогает детям осознать свою принадлежность к национальной культуре и историческому наследию. Это позволяет создать курс «Святые заступники России», реализуемый в православной воскресной школе и средней общеобразовательной школе (во внеурочной деятельности) одновременно.

Именно внеурочная деятельность является наиболее эффективным механизмом взаимодействия православных воскресных и средних общеобразовательных школ при обеспечении процесса гражданского воспитания подрастающего поколения. Данная деятельность напрямую направлена на реализацию личностных результатов ФГОС, а также позволяет вовлекать обучающихся в общественно–полезные гражданские практики, гармонично дополняя учебную деятельность. При создании условий взаимодействия православных воскресных и средних общеобразовательных школ будет обеспечено восхождение обучающегося как субъекта образования к глубинным чувственным отношениям личности и его ценностно–смысловым новообразованиям в процессе гражданского воспитания.

В рамках курса «Святые заступники России», обучающиеся могут знакомиться с контекстуальными историческими событиями и житиями таких православных святых, как Александр Невский, Дмитрий Донской, Владимир Серпуховский, Довмонт Псковский и др., являющихся примерами самопожертвования, милосердия и патриотизма. Через комплекс занятий, посвященных святым заступникам России, обучающиеся смогут видеть связь между личной добродетелью и общественным благом, а на этой основе и самостоятельно осуществлять верный морально–нравственный выбор. Одновременно с этим следует подчеркнуть и высокую значимость данных занятий при дополнении школьного курса истории и существенном расширении его горизонтов за пределами школьной программы. При разработке курса «Святые заступники России» следует обратить внимание на уже имеющуюся методическую базу, а именно на том «Святые заступники Руси» энциклопедии «Великие полководцы России», созданной в 2014 г. по инициативе российского военно–исторического общества и рекомендованного для школьных библиотек [5]. При разработке учебного курса «Святые заступники Руси» для православных воскресных школ и аналогичной программы внеурочной деятельности для средних общеобразовательных школ есть возможность для широкого представления канонизированных православных воинов, защищавших интересы нашего Отечества. Достаточно сказать, что только в одном из выпусков православного журнала «Фома» от 23 февраля 2021 года было определено сорок семь известных святых среди воинов [6].

Сетевое партнерство между средней общеобразовательной школой и православной воскресной школой может способствовать взаимному обогащению кадрового потенциала при совместной реализации указанного выше курса школьными педагогами и служителями Православной церкви. В случае обозначенного кадрового взаимодействия открываются новые горизонты для развития модели развивающего диалога в процессе гражданского воспитания. Модель эта имеет открытый характер, предполагает взаимные откровения педагога и учащихся как субъектов диалогового процесса и основана на стремлении всех субъектов развивающего диалога получать новую информацию.

В отечественной педагогике развивающий диалог получил свое теоретическое развитие в работах Е.Л. Мельниковой, разработавшей его двухкомпонентную структуру в учебно–воспитательной деятельности, состоящую из побуждающего диалога (комплекса реплик, которые помогают развивать творческую активность учащихся) и подводящего диалога (системы вопросов и заданий, активизирующих логическое и критическое мышление учащихся) [7].

Побуждающий диалог применяется на этапе постановки воспитательной проблемы с целью осознания учащимися противоречия, заложенного в проблемной ситуации, и их самостоятельного формулирования проблемы. На этапе поиска решения побуждающий диалог активизирует когнитивную деятельность учащихся, способствуя выдвижению и верификации их гипотез. Подводящий диалог на этапе постановки проблемы применяется для самостоятельного формулирования учащимися воспитательных задач. На этапе поиска решения подводящий диалог применяется для создания логической цепочки умозаключений, ведущих к решению воспитательной задачи. Потенциал модели развивающего диалога в школе может быть усилен за счет вовлечения в нее служителей Русской православной церкви, откровение обучающихся в коммуникации с которыми может во многом быть

тождественно исповеди. Данная коммуникация может выйти за рамки общеобразовательного учреждения и войти в пространство церкви, где исповедь будет уже фактической, основанной на пролонгации обсуждения ранее выявленной во внеурочном занятии личной жизненной проблемы.

Вторым значимым аспектом взаимодействия православных воскресных и средних общеобразовательных школ в воспитании гражданина является участие в социальных проектах и волонтерской деятельности. Школьники могут участвовать в инициируемых православной церковью благотворительных акциях, в реставрации храмов, организовывать праздники для малообеспеченных семей. Такие мероприятия направлены на активное участие учеников в общественной жизни и развитие чувства социальной ответственности.

Наконец, третьим аспектом взаимодействия православных воскресных и средних общеобразовательных школ в воспитании гражданина является их сотрудничество с семьями обучающихся. Православные воскресные школы могут активно участвовать в данном процессе, проводя семинары, консультации и совместные мероприятия.

В заключение, следует подчеркнуть, что воспитание гражданина в системе российских православных воскресных школ – это процесс, который сочетает в себе духовное, культурное и социальное развитие личности. Опираясь на традиционные христианские ценности, эти учреждения помогают детям стать не просто законопослушными гражданами, но людьми, способными внести вклад в благополучие общества.

Именно православные воскресные школы напоминают нам, что истинное гражданство начинается с внутренней свободы, нравственности и любви к своему Отечеству. В условиях современных вызовов и изменений именно такие учреждения играют важную роль в сохранении идентичности российского народа и формировании будущего поколения, которое будет гордиться своей страной и готово трудиться ради ее процветания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс] / Президент России. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 28.04.2025).
2 Бермус А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. №4. С. 3–10.
3 Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций 2022 (протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22) [Электронный ресурс] // Институт изучения детства, семьи и воспитания. URL: https://институтвоспитания.рф/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e.pdf (дата обращения: 28.04.2025).
4 Уфимцева Е. И. Воскресная школа в системе религиозного образования Русской православной церкви // Известия Саратовского университета. Социология. Политология. 2015. № 2. С. 44–52.
5 Святые заступники Руси: Александр Невский, Дмитрий Донской, Довмонт Псковский, Владимир Серпуховской. М.: Комсомольская правда, 2014. 96 с.
6 47 известных святых среди воинов [Электронный ресурс] / Журнал ФОМА. URL: https://foma.ru/47–izvestnyh–svjatyh–sredi–voinov.html (дата обращения: 28.04.2025).
7 Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога: поиск решения учебной проблемы // Русский язык в школе. 2016. №6. С. 10–15.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

Е. А. Морозова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ПРАВОСЛАВНОЕ УЧЕНИЕ О ПОМЫСЛАХ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Статья посвящена анализу православного учения о помыслах и возможностях его использования в психологическом консультировании. Помыслы понимаются как мысли, определяющие намерения и желания человека, а также образы, в которые включены мысли. Рассматриваются воззрения святых отцов относительно природы помыслов, их видов, а также способов преодоления негативных помыслов. Представлен психологический взгляд на возникновение эмоционального и поведенческого неблагополучия человека, основой которого, с позиции рационально–эмотивного и поведенческого подходов, являются искаженные мысли человека о событиях. Приводится модель работы с искаженными мыслями и делается вывод о возможностях использования православного учения о помыслах в психологической практике.

Ключевые слова: помыслы, искаженные мысли, православие, трезвение, рефлексия, психологическое консультирование.

Святые отцы, старцы, опытные священники единодушны в том, что первичным звеном, вызывающим душевное, а часто и духовное неблагополучие, являются искаженные мысли или помыслы. Помыслы определяются трояко: это и начало мысли, ведущей к желанию, и устойчивая мысль, определяющая намерение человека, и некоторые образы, представления, в которые вплетены мысли [3].

Учение о помыслах представлено в трудах преп. Петра Дамаскина, св. Феодора, епископа Едесского, свт. Игнатия (Брянчанинова), преп. Макария Великого, преп. Иоанна Лествичника, преп. Марка Подвижника, свт. Феофана Затворника (Вышенского), преп. Силуана Афонского, преп. Паисия Святогорца, арх. Фаддея Винтовицкого и др.

Способность мыслить присуща человеку как вершине Божественного творения. Эта способность является результатом работы мыслительной части души (одной из трех, наряду с желательной и чувствительной), которая проявляет себя, в первую очередь, склонностью к рефлексии, под которой понимается возможность осознания себя (своих мыслей, мотивов, эмоций, желаний) и окружающего мира. Святые отцы в этой связи говорят о трезвении, что является эквивалентом рефлексивной способности и важнейшей добродетелью. Способность человека рассуждать, быть рассудительным, различать мысли (помыслы) позволяет избежать многих бед и трагических ошибок, которые часто являются следствием их некритичного принятия и усвоения.

Сам Господь поставил негативный помысел наряду с тяжелейшими грехами: «Ибо из сердца исходят злые помыслы, убийства, прелюбодеяния, любодеяния, кражи, лжесвидетельства, хуления» (Мф. 15:19), а апостол Петр приравнял помысел к плотским действиям: «Ибо довольно, что вы в прошедшее время жизни поступали по воле языческой, предаваясь нечистотам, похотям (мужеложству, скотоложству, помыслам» (1 Пет. 4: 3).

В этой связи важно обращать внимание на то, как происходит мыслительный процесс и отделять «зерна от плевел», различая мысли добрые и негативные. К последним всегда, как правило, примешивается та или иная страсть, взгреваемая врагами рода человеческого.

С точки зрения преп. Петра Дамаскина, «все помыслы бывают трех устроений: человеческого, демонского и ангельского. Человеческий помысел связан с каким-либо воспоминанием. Демонский же помысел бывает сложный из мыслей и страстей. Ангельский же помысел есть бесстрастное ведение вещей, т. е. истинное знание, охраняющее ум и сохраняющее его от крайностей» [5: 120].

Свт. Игнатий (Брянчанинов) подчеркивал, что началом и источником самообольщения, прелести, всех бед является ложная мысль. Далее она сообщается сердцу и извращает сердечные ощущения, после чего распространяется на всю деятельность человека [2: 322].

Сербский старец арх. Фаддей Витовницкий (Штрабулович) подчёркивал, что «причина болезней в мысленном падении. Болезнь – от мысли. Обычно всем нам приходят и хорошие, и плохие мысли. Каковы мысли, такова и жизнь. Дух питается мыслями, как тело телесной пищей. Не принимай дурной пищи, и будешь здрав» [1: 36].

Преп. Паисий Святогорец неоднократно говорил о значении помыслов в духовной жизни человека. «Видя все посредством добрых помыслов, человек очищается и приемлет Благодать Божию. А злыми, «левыми», помыслами человек осуждает и несправедливо обижает других, препятствует приходу Божественной Благодати, после чего приходит диавол и терзает его» [4: 98].

Как отмечают святые отцы, необходимо обращать внимание на содержание мысли (помысла) и сопутствующее эмоциональное состояние. Если мысль мирная (содержащая добрый помысел) или

нейтральная, тогда, соответственно, эмоция (являющаяся вторичной по отношению к мысли) будет положительной (например, спокойствие, радость, доброжелательность и др.), а поведение человека – миролюбивым. В противном случае, человек, принявший недобрый помысел (например, кого–то осудил или мысленно превознесся), будет испытывать негативные чувства (раздражение, обида, гнев и др.), проявляющиеся и поведенчески (дистанцирование, конфликтность, уход от контакта и др.) в зависимости от конкретной ситуации, что будет свидетельствовать об уже серьезном отождествлении с недобрым помыслом.

В любом случае необходимо не спешить, взять паузу и, если есть даже небольшое смущение души, стеснение духа, смятение, раздражение и др., не совершать того, что диктует помысел, т.к. это может быть признаком приближения падших духов. По словам свт. Игнатия (Брянчанинова), действие духовное рождается из мира и порождает мир. Истина извещается сердцу спокойствием, тишиной, ясностью, расположением к покаянию, надежде на Бога [2: 95].

Работа с помыслами, согласно православному учению, представляет собой непрерывное трезвение и отслеживание самых начальных проявлений помыслов (прилогов). На этом этапе важно отвергнуть искаженные мысли, не вступая с ними в диалог, для чего потребуются серьезные усилия волевой силы души и обращение к Богу. По мнению свт. Феофана Затворника, необходимо присоединять молитву до образования в душе противоположных помыслу мыслей и чувств, что будет индикатором успешной победы подвижника [6: 11].

Преп. Паисий Святогорец подробно описал практические способы замещения помыслов и их творческой переработки, предлагая освоить так называемую «Фабрику добрых помыслов» [4: 120]. Согласно точке зрения святого старца, нужно постоянно быть в сознании, трезвиться и отлавливать зарождающиеся негативные или нечистые мысли. Далее их необходимо прогонять Иисусовой молитвой и творчески перерабатывать, так как один добрый помысел равен по силе многочасовому всенощному бдению и обладает силой большей, чем любой аскетический подвиг. Святой Паисий уверен, что доверие Богу и недоверие помыслу делает человека духовно здоровым, а его жизнь легкой.

Обозначенное выше православное учение о помыслах можно успешно использовать в психологическом консультировании, в первую очередь, в рамках рационально-эмотивного и когнитивно-поведенческого подходов, разработанных Альбертом Эллисом и Аароном Беком.

Согласно указанным подходам, основой психологического неблагополучия человека и его дезадаптивного поведения являются негативные, искаженные мысли о событиях, а не сами события. Поэтому, с позиции психологического дискурса, важно научится различать мысли здоровые (реалистичные) и искаженные, часто содержащие негативный помысел.

Искаженные мысли (или иррациональные установки) представляют собой своеобразное кривое зеркало, которое неверно отражает реальность. Иррациональные установки возникают на основе особенностей семейного воспитания, прежнего опыта, а также отсутствия рефлексивных навыков выявления и различения мыслей. Наиболее типичными иррациональными установками являются следующие варианты.

«Долженствования» – это суждения, указывающие на то, что сам человек или кто-то другой должен поступать только определенным, строго заданным образом, вне зависимости от контекста ситуации. Например, кто-то говорит себе: «Необходимо все делать быстро, хорошо и никогда не ошибаться». В итоге, ошибившись, он начинает испытывать негативные эмоции (тревогу, страх, гнев и др.), обвинять себя в несовершенстве, что является следствием усвоенной негативной установки, которая является нереалистичной, так как любой человек способен совершать ошибки, которые затем становятся основой жизненного опыта. В случае преобладания подобных долженствований, человек часто становится перфекционистом, предъявляющим повышенные требования к себе и окружающим, что приводит в конечном итоге к нервному истощению, астении, депрессии и конфликтности в отношениях с окружающими.

Сходными с предыдущей являются установки «надлежит» и «следует», согласно которым все должно идти только так, а не иначе, что порождает конфликты на основе неоправданных ожиданий, т.к. реальная жизнь часто не вмещается в узкие рамки.

«Ужасающие суждения» – суждения о том, что все ужасно, жутко, кошмарно, потому что все идет не так, как следовало быть в идеале. В основе данной установки лежит негативное фантазирование, когда человек представляет себе негативный сценарий событий и сравнивает реальность с собственными ожиданиями. Подобное нагнетание ужасающих суждений в конечном итоге может привести к сильной тревожности, а, иногда и паническим атакам, которые существенно отягощают жизнь личности.

«Очевидность» – в данном случае предполагается, что партнер по общению сам должен догадаться о том или ином подтексте ситуации, о мыслях и намерениях говорящего. В данном случае человек

некритично считает, что его намерения и эмоции являются очевидными для окружающих, что является серьезным когнитивным искажением, ведущим к возникновению сильных негативных эмоций.

«Генерализация» – обобщение опыта (как правило, негативного) и перенесение его на все подобные возникающие в жизни ситуации. Например, человек пережил неудачу в личной жизни, после чего сделал вывод о том, что «уже ничего хорошего в отношениях не получится», обрекая себя на одиночество и страдания.

Во всех этих и других подобных случаях часто присутствует духовная составляющая, связанная с негативным мышлением и страстями, которые тонко встраиваются в иррациональные суждения и вызывают серьезные эмоциональные и поведенческие нарушения.

Поэтому важно выработать навык реалистичного (здорового) мышления, состоящий в том, чтобы себя, других и любую ситуацию воспринимать реально, без искажений, отсекая и преобразовывая иррациональные мысли и негативные помыслы.

В этом могут помочь принципы рационально-эмотивной терапии, разработанной Альбертом Эллисом – психологом, основателем данного подхода [7].

Общая схема работы включает в себя ряд этапов.

1. Кларификация (выявление) события, вызывающего негативные эмоции.
2. Выявление триггера, который является «пусковым крючком» или «последней каплей» (взгляд, интонация, особое выражение лица и др.), после чего разыгрывается «эмоциональная буря».
3. Анализ эмоциональных и поведенческих последствий события (какие были эмоции и как поведенчески они проявились: например, уход из ситуации, агрессия или дистанцирование).
4. Выявление оценочных когниций и иррациональных установок (мысли, предшествующие эмоциям в конкретной ситуации).
5. Реконструкция иррациональных установок с заменой их на реалистичные, здоровые.
6. Выработка альтернативных способов поведения и эмоционального реагирования, основанных на здоровых мыслях.

Приведенная модель психологического консультирования позволяет выявить параллели и точки сопряжения с православным учением о помыслах, в качестве которых выступают искаженные, нереалистичнные мысли человека. Использование положений православного учения о помыслах может значительно обогатить психологический дискурс и стать основой психологического консультирования, особенно в рамках рационально-эмотивного и когнитивного подходов, направленных на развитие навыков рефлексии (трезвения), что позволит человеку успешно справляться с душевным и духовным неблагополучием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Архимандрит Фаддей (Витовницкий). Каковы твои мысли, такова и жизнь твоя. Пер. с сербского А. Логинова. Минск, 2012. 160 с.
2 Игнатий (Брянчанинов), святитель. Аскетические опыты. Т. 1. Творения. Т. 1. М.: Паломник, 2001. 602 с.
3 Новиков Н.М. Начало молитвы. Беседы о внутренней жизни. [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Nikolaj–Novikov/nachalo–molitvy–besedy–o–vnutrennej–zhizni (дата обращения к ресурсу 25.04.2025).
4 Паисий Святогорец. Слова. Том 3. Духовная борьба. Святая Гора, 2010. 352 с.
5 Преп. Петр Дамаскин. Творения. Свято–Троицкая Сергиева лавра, 2009. 320 с.
6 Феофан Затворник, свт. Грехи и страсти и борьба и ними. М.: Сибирская благозвонница, 2009. 50 с.
7 Эллис Альберт, Драйден Уитни. Практика рационально–эмоциональной поведенческой терапии. Спб.: Речь, 2002. 352 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

Секция 3

Современные тенденции развития русской и славянской филологии: теория и методика преподавания

В. И. Аннушкин
Россия, г. Москва, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

СВЯТОЕ ЕВАНГЕЛИЕ О СЛОВЕ БОЖИЕМ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОМ

Святое Евангелие рассматривается в статье как основной культурно значимый текст, предлагающий правила словесного поведения человека. Анализ показывает, что прежде необходимо обратиться к нравственному образу человека как образу Божию с осмыслением добродетелей (положительных качеств человека) для последующих наставлений к собственно слову – языку – речи. Современность и непреходящая своевременность евангельских истин диктует любому специалисту, имеющему дело с речью, руководствоваться этими истинами, позволяющими привести общество и отдельного человека личность к духовному просветлению и благоденствию.

Ключевые слова: Евангелие, слово, Слово Божие, образ, речь, язык, культура, речевое поведение

В тексте Святого Евангелия Словом Божиим выстраивается **новый образ человека и его словесного поведения** (особенно в сопоставлении с дохристианской культурой). При этом феномен **слово – речь – язык** подчас скрыт или выражен неявно, однако очевидно, что все, сказанное в Евангелии Господом Иисусом Христом, обращено к «словесной» («божественной») сущности человека. Так, в Заповедях блаженства (Мф. 5: 3–16) предлагается новый образ «словесного» человека.

Для всей предшествующей истории человечества, как, впрочем, и для современного мира, этот образ будет слишком неожидан и нов, он перевернет многие представления о правилах поведения, в том числе, речевого: то, что было лишь намечено античными философами – «стихийными христианами», теперь обретает глубокое и простое выражение через Слово Божье. Простота и глубина кратких и вечных истин потребуют от воспринимающих Его Слово правильности истолкования.

Например, в Заповедях блаженства мы читаем и слышим: «Блаженны нищие духом, ибо их есть царствие небесное. Блаженны плачущие, ибо они утешатся. Блаженны кроткие…». Оказывается, блаженны не богатые, веселящиеся и гордые, а смиренные и скромные – именно они получают в награду и «Царствие Небесное», и «наследуют землю». Эти парадоксальные мысли кардинально изменили духовную жизнь человечества – при отсутствии «логики доказательств», как полагают иные ученые.

Нравственный переворот состоял в изменении внутреннего настроя на бытие, а это – основа для предстоящего человеку вступления в общение со своими ближними. Иисус Христос называет две заповеди как духовно-нравственных указателя в человеческой жизни, которые не только приуготовляют путь человека в Царство Божие, но делают его благополучным еще здесь на земле.

Первая заповедь: «Возлюби Господа Твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всем разумением твоим» (Мф. 22: 37). Очевидно, что это – и эмоционально-интеллектуальный ориентир для человека, готовящегося предпринимать решения, совершать какие-то поступки и действия. Эти поступки и действия как в фольклорной, так и в духовной морали имеют последовательность *мысль – слово – дело*, но в духовной морали к *мысли* добавлено тонко психологическое *помысл*, или *помышление*. И Господь определенно ориентирует человека, указывая, где и с кем должны быть его «сердце, душа, разум»: они должны быть со Христом. Тот факт, что это основание для будущего словесного контакта, думается, доказательств не требует.

Вторая заповедь, высказанная Христом, совершенно определенно побуждает человека к

общению: «Возлюби ближнего твоего как самого себя» (Мф. 22: 39). Это не только основание межчеловеческих отношений, но и (выразимся сугубо «научно»!) – основной постулат, фундамент теории и практики речевой коммуникации. Любовь, как это известно не только из классических трудов по риторике (см., например, описание страстей в «Риторике» Аристотеля» [1: 48–50]), но и из современных описаний речевых эмоций [4: 29–31], – центральная эмоция, требующая речевого контакта и словесного воплощения.

Затем все Святое Евангелие выстраивает образ человека с его либо добродетелями (положительными «аксиологическими» качествами человека), либо пороками (отрицательными качествами), и эти качества–свойства человека существенно отличаются от тех, что были сформулированы в Ветхом Завете, например, в Псалтири и Книге притчей Соломоновых. Предшествующие Евангелию тексты не противоречат, но как бы готовят тот образ святости и обóжения человека, образ Божий, который будет утвержден Господом Иисусом Христом в его Заповедях Блаженства (Мф. 5: 3–12). Господь называет эти качества человека и в каждом из них видится образ будущего речевого общения, тип словесного контакта, свойство языковой личности:

«Блаженны нищие духом» (т. е. нуждающиеся в духовном совершенствовании) – результатом их жизни (а жизнь человека проходит в словесном общении) будет «Царство Небесное». Каким будет речевой образ такого человека, или образ ритора? Творческая премудрость данного текста в том, что в ответе на этот вопрос каждый «сам себе режиссер». Евангелие не навязывает свободному человеку, как ему совершенствовать себя, но только утверждает: «Будьте совершенны…» при ощущении «нищеты духовной».

Названные в Заповедях блаженства качества человека становятся «ораторскими нравами» христианина, потому что, не называя прямо речесловесных действий, они показывают не только образ речи, но и ее результат: «плачущие» (т. е. осознающие свои грехи) «утешатся»; «кроткие» (это ведь стратегия поведения, как теперь пишут в прагмалингвистике), а не наглые, – «наследуют землю» (парадоксально, но об этом говорит весь опыт духовной жизни и реальной практики); «алчущие и жаждущие правды» (образ ученого, ищущего истину! – не зря эта строка выбита на могиле Ф. И. Буслаева!) – «насытятся» и т. д.

И все последующие Заповеди блаженства утверждают, что основа человеческих речевых отношений заключается в «чистоте сердца» и «милости» (после анализа Псалтири и Притчей эта мысль даже не кажется новой), т. е. прежде чем не очистишь сердце свое, не вступай в языковой контакт: «пойди, прежде примирись с братом твоим…» (Мф. 5: 24). Мысль о сердечной чистоте и миротворении («блаженны миротворцы») будет неоднократно проговариваться духовными писателями, пишущими о «подвиге общения»: «в момент рождения слова надо призывать Бога…» [2: 4]. Лицезрение Бога, стояние пред Божьими очами, когда очи «Бога узрят», и есть должное внутреннее устремление, предречевой духовный настрой.

После утверждения образа человека (нравственные добродетели), который является основой для будущей речи, будут просматриваться прямые указания на речевые контакты, связанные со *словом*. И они имеются в заключении Заповедей Блаженства: **речь** и **язык** зарождаются там, где появляются глаголы речевого действия: «блаженны **изгнанные** правды ради…» (изгоняют ведь не столько плетью, сколько речью, или речью – как плетью); «блаженны вы, когда будут **поносить** вас и **гнать**, и всячески неправедно **злословить** за Меня» (Мф. 5: 10–11). *Поношение* – явно глагол речевого действия, не говоря уже о «злословии»… Кстати, в древнерусском языке существовало множество слов именно с корнем ***–слов–***: *добросло́вие, истинносло́вие, красосло́вие* и т. д. *Злословие* – это уже вступление в языковое общение с *міром*, где Господь не обещает мира, покоя и тишины, развлечения и удовольствия, но предупреждает: «мір» будет «злословить вас». Эти новые этические правила, готовящие образ общения с міром и людьми, парадоксальны: вас будут «изгонять», но вы «блаженны», вас будут «поносить и злословить», а вы «радуйтесь и веселитесь», сохраняя стойкий душевный настрой.

Люди, принявшие этот образ, – «соль земли» (Мф. 5: 13): не богатые и гордые, а «нищие духом» и «кроткие»; не смехотворцы и олигархи, а «плачущие» и «милостивые»; не манипуляторы и «льстецы», которые и ныне советуют, как «благородно» обмануть ближнего своего, а «алчущие и жаждущие правды», которые «насытятся». Парадоксально, но именно этот образ человека – кроткого, плачущего, алчущего правды, милостивого, гонимого за правду и одновременно радующегося и веселящегося, делает жизнь к чему-либо «годною», «освещая» этот мир и «светя всем в доме» (Мф. 5: 13–15).

В Нагорной проповеди имманентно присутствует образ должного человеческого общения, к которому Господь Иисус Христос и призывает нас: «Так да светит свет ваш пред людьми» (Мф. 5: 16). Это может быть даже не прямое речевое общение, а незримый, духовный, «словесный» свет, который безмолвно и молчаливо (но не безгласно и бессловесно) излучается от всякого, кто духовной работой,

молитвой за мир (а молитва – тоже общение, только «беседа, или разговор наш с Богом» [3: 23]) чудесным образом преображает его.

Последующий анализ текста Евангелия позволяет лишь выборочно показать основные вехи рекомендуемых Господом Иисусом Христом правил словесного общения с людьми:

1. «Любите врагов ваших, благословите клянущия вы…». Это, без сомнения, правило коммуникации, неоднократно проговоренное духовными пастырями: легко общаться с теми, кого вы любите и кто любит вас, но каково обратиться к человеку, не принимающему вас или относящемуся откровенно враждебно? «Мы привыкли общаться с людьми нам приятными… Поговорить с человеком, к которому имеешь предубеждение, нам очень трудно, но именно это затруднение нам надо преодолеть… Совершить некоторый подвиг, побороть свою неприязнь, что является уже доброделанием или добродетелью. В самом деле это есть наша задача каждого дня для каждого из нас. Общительность есть дарование Божие, а из необщительного себя сделать общительным ради пополнения своей скудости есть подвиг» [2: 17].

2. По Святому Евангелию рассыпаны речекоммуникативные советы относительно действия *словом*: «буди же слово ваше: ей, ей: ни, ни: лишше же сею от неприязни есть». Но этому совету предшествует рассуждение относительно речевого действия «клятися», т. е. клянуться или обещаться, которое заостренно требует от человека не просто исполнять обещанные клятвы, что было требованием и в Ветхом Завете, но быть осторожным в словах и не клясться вовсе: (в переводе) «Еще слышали вы, что сказано древним: не преступай клятвы, но исполняй пред Богом клятвы твои. А я говорю вам: не клянись вовсе: ни небом, потому что оно престол Божий, ни землею, потому что она подножие ног Его; ни Иерусалимом, потому что он город великого Царя…» (Мф. 5: 33–35).

3. Наставления Господа в Евангелии, продолжающие оставаться фундаментальными основами современной нравственности, касаются именно словесных действий: «Чти отца и матерь и иже злословит отца и матерь, смертию да умрет» (Мф. 15: 4). В сущности, этот совет выводит нас к основному закону культуры, предполагающему сохранение правил и традиций в любой деятельности человека.

4. Вновь в продолжении ветхозаветной традиции говорится о сердце, которому не должны противоречить уста: «Благий человек от благаго сокровища сердца своего износит благое: и злый человек от злаго сокровища сердца своего износит злое: от избытка бо сердца глаголют уста его» (Мф. 6: 45);

5. И здесь же фундаментальное положение о празднословии, его же «не дай души моей»: «За всякое праздное слово, какое скажут люди, дадут они ответ в день суда; ибо от слов своих оправдаешься и от слов своих осудишься» (Мф. 12: 36–37);

6. Ветхозаветная *лесть* находит в Евангелии конкретное воплощение: фарисеи и книжники стремятся «обольстить Его словом»: «Тогда шедше фарисее, совет восприяша, яко да обольстят его **словом**» (Мф. 22: 15).

Господь в Евангелии постоянно произносит «словеса моя», и притча о Сеятеле, где семена аллегорически означают Слово Божие, должна быть распространена и на человека, сеющего словом (речью, языком) «разумное, доброе, вечное». Такое человеческое слово (аллегория, распространяемая на любую аудиторию), подобное Слову Божию, может быть и не воспринято («упало при дороге», а слушающий даже на «уразумеет»), а может быть и «воспринято», и даже «с радостью», но, не имея корня, быстро забывается; или же слово воспринято, дало корни и побеги, но «забота века сего и обольщение богатства заглушает слово, и оно бывает бесплодно». И только «слово, посеянное на доброй земле, означает слышащего слово и разумеющего, который и бывает плодоносен, так что иной приносит плод во сто крат, иной в шестьдесят, иной в тридцать» (Мф. 13: 20–23).

Таким образом, Господь как Словесный Пастырь готовит духовных словесных пастырей и среди людей, указуя им путь «словесного служения». Примеров такого служения в жизни русского духовного и образовательно–интеллектуального сообщества множество и все они основываются на слове истины, которое почерпается из главных книг человечества, для европейской культуры безусловно сконцентрированных в Священном Писании и прежде всего в Святом Евангелии.

«Да не будет слово твое праздно, да не будет молчание твое бессловесно» – говорит *Филарет Дроздов, митрополит Московский*. Умение через **слово** организовать жизнь является священным долгом и обязанностью каждого человека, ощущающего свою ответственность перед Богом и людьми. Исследованием же терминов *слово, язык, речь* выстраивается рекомендательная система правил речевого поведения, требующая от каждого, кто ориентируется на «главную книгу человечества», творческого подхода с целью реализации своей языковой личности и воплощения своего словесного таланта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Аристотель. Риторика // Античные риторики. М.: Изд-во Моск. ун–та, 1978. С. 48–50.
2 Архиепископ Сергий Пражский. О подвиге общения. Нью–Йорк: Путь жизни, 1981. С. 4.
3 Протоиерей Серафим Слободской. Закон Божий. Руководство для семьи и школы. М.: Издано в России с разрешения издательства Свято-Троицкого монастыря, Джорданвилль, Нью-Йорк, США, 2000. С. 23.
4 Рождественский Ю. В. Риторика публичной лекции. Риторика публичной лекции. М.: Знание, 1989. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Лекторское мастерство»; № 1). С. 29.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

О. А. Баева
Беларусь, г. Минск, Центр обучения риторике «Диалог»

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА «ОСНОВЫ РИТОРИКИ» ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

Статья отражает специфику преподавания риторики для взрослых людей разных профессий, выявляя ключевые трудности, связанные с интровертированностью, сформированными поведенческими и речевыми паттернами, а также эмоциональным напряжением. Описана эволюция разработки курсов в Центре обучения риторике «Диалог», рассмотрены структура и содержание курса «Основы риторики». В статье приводятся методики развития коммуникативных навыков, используемые в процессе обучения, включая психофизический тренинг, пластические этюды, анализ речевых событий и сторителлинг. Особое внимание уделяется вопросам модальностей восприятия, риторическому канону Цицерона и преодолению страха публичных выступлений. В работе представлен интегральный подход к преподаванию риторики взрослым, предлагающий инновационные стратегии обучения эффективному речевому взаимодействию.

Ключевые слова: ораторское искусство, деловое общение, основы риторики, коммуникативные навыки, публичные выступления, интегральный подход, психофизический тренинг, модальности восприятия, интерактивные методы обучения.

Центр обучения риторике «Диалог» г. Минска – это вечерние курсы для взрослых людей разных профессий, занятия проводятся с сентября 1991 года. В основе программы курса ораторского искусства для деловых людей первоначально лежала типовая программа обучения пропагандистов системы экономической учёбы в Республиканском институте повышения квалификации руководящих работников народного хозяйства и Университете марксизма–ленинизма. Она оказалось не подходящей для участников первой же группы курсов, так как их запрос на обучение кардинально отличался от интереса руководителей к этому предмету. Инженер, бухгалтер, аспирантка, бывший военный и другие предпочитали всячески избегать публичных выступлений и испытывали большие затруднения в деловом общении. Эта ситуация потребовала разработки базового практико-ориентированного курса «Основы риторики», в основе которого лежит идея развития у студентов личностных качеств оратора на основе образа идеального современного оратора [1]. Курсы «Ораторское искусство для профессионалов» и «Деловое общение» – вторая ступень обучения для тех, кто успешно освоил базовый курс. Материалы лекций и практикум по двум аспектам риторики вошли в учебное пособие «Ораторское искусство и деловое общение» [2]. Курс «Основы риторики» длится 70 академических часов. Занятия проходят один раз в неделю и сопровождаются системой домашних заданий.

Обучение основам риторики взрослых людей имеет свои особенности. Они связаны с интровертированностью подавляющего числа участников занятий, со сложившимися у них паттернами поведения и речевой практики, а также с установкой на традиционное представление об учебном процессе. Задания для развития коммуникативных навыков иногда вызывают неосознаваемое психологическое сопротивление в форме непонимания, обесценивания, избегания, агрессии. Работа преподавателя с этими проявлениями носит психолого-педагогический характер.

Профессии участников занятий – специалисты IT, юристы, экономисты, не требующие развитых коммуникативных умений, выработали установку на алгоритмичность деятельности и внимание к знаковой информации. Выступление перед аудиторией вызывает напряжённое состояние и страх, а

также боязнь свободных высказываний без опоры на заготовленный текст. Эти особенности большинства студентов привели к разработке и включению в программу занятий, наряду с интерактивным изложением теоретических основ риторики и постоянной практикой выступлений, психофизического тренинга коммуникативности с ориентацией на публичные выступления [3].

Первый этап курса «Основы риторики» посвящен развитию коммуникативных навыков участников. В ходе игрового задания они убеждаются в существовании у людей трёх «кругов внимания» (К. С. Станиславский) и осознают непривычность среднего круга внимания, в котором находятся окружающие люди. Задания на развитие наблюдательности по отношению к внешнему виду и состоянию собеседника и его речевому портрету направлены на умение вести разговор с незнакомым человеком. Приёмы начала разговора позволяют легче находить контакт с аудиторией, так как некоторые из них являются традиционным зачином.

Для достижения результата в обучении взрослых людей, основанного на развитии их коммуникативности и других качеств оратора за сравнительно короткий срок, используется интегральный подход к обучению [4].

Многие студенты убеждаются в своём понимании выступления перед аудиторией как одностороннего процесса результате выполнения задания проективного характера «Изобразите процесс публичного выступления» [5]. Изменению этой установки способствует анализ своего рисунка и рисунков коллег, а также объяснение преподавателем схемы речевого события как процесса с обратной связью, имеющего свою цель и планируемый результат в зависимости от речевой ситуации. Проживание процесса взаимодействия со слушателями происходит во время пластических этюдов «Птица учит птенцов летать» и «Дирижёр». Они представляют собой телесные метафоры взаимодействия оратора с аудиторией. Навык учёта обратной связи отрабатывается в процессе управления дискуссиями и в упражнениях для ответов на вопросы из зала.

Тема «Ораторский стиль. Психологические позиции и роли в общении», основанная на теории трансактного анализа Эриха Берна также прорабатывается в процессе практических заданий. Они помогают студентам осознать свой стиль общения и взаимодействовать с аудиторией с позиции Взрослого, а не Родителя или Ребёнка, что также встречается у неуверенных в себе взрослых людей.

На втором этапе обучения слушатели работают над языком публичного выступления. Задача выступающего – ярко передать своё впечатление о людях и событиях, перевести «киноленту внутренних видений» [6: 113] в красочный рассказ. В программу обучения входит отражение модальностей восприятия мира в речи. Разработаны упражнения, позволяющие представить события в визуальной, аудиальной и кинестетической модальностях. Студенты анализируют свои эссе на тему «Миг, который мне приятно вспомнить», написанные на пике впечатлений и обнаруживают, что одна или две модальности отсутствуют или меньше присутствуют в описании. Это мотивирует их развивать своё восприятие в этих модальностях и, соответственно, делать свои выступления более полными и живыми.

Освоение художественных средств языка происходит на практике, применительно к описанию впечатлений от деревьев, домов, людей, анализу отрывков произведений художественной литературы. Эти задания помогают выступить с темой «Стоп-мгновение», в которой впечатление о ярком событии передано в трёх модальностях с использованием художественных средств языка.

С каждым занятием темы подготовленных выступлений становятся всё сложнее. Начинаем с выступлений: «Человек, которым я восхищаюсь», затем подходим к теме «Мой путь к успеху», в которой реализуется известная схема риторического повествования – сторителлинг. Тема «Люди в моей жизни» воплощает умение оратора делать визуальные и риторические портреты, риторические описания, составлять план и выбирать композицию выступления.

Третий этап обучения посвящён подготовке к выпускному занятию. Темы выступлений участники курса выбирают самостоятельно и готовятся к выступлениям на выпускном занятии перед незнакомой аудиторией численностью до пятидесяти человек, руководствуясь риторическим каноном Цицерона. Критерии выбора тем: значимость темы для слушателей и самого оратора, опора на свой личный опыт. При разработке выступления учитываются законы современной общей риторики.

Примеры тем выпускных занятий: «Как приятное путешествие превратилось в борьбу за жизнь», «Я – счастливая мама», «По волнам жизни с улыбкой», «Любовь к себе – мода или необходимость?», «Мой родны кут».

После итогового занятия студенты отвечают на вопросы анкеты самоанализа выступлений, следуя тем самым системно-аналитическому закону современной риторики. Для примера приведём ответы на вопросы анкеты самоанализа руководителя IT-компании Евгения О., выступавшего с темой «Мой родны кут».

1. Как Вы думаете, какой отклик у слушателей вызвало Ваше выступление? Будет ли оно им полезным?

Ответ: «Думаю, что моя история у многих откликнулась в душе… большинство из нас рано или поздно переехали из деревень в города (спасибо урбанизации 1930–1950хх годов) и поэтому у каждого есть свой «кут» куда ему хочется вернуться. Полезным оно может быть с точки зрения общей познавательности – я упомянул много фактов о истории моей деревни, такие детали могут быть интересны».

2. С интересом ли слушали Вас? Чувствовали ли Вы связь с аудиторией?

Ответ: «То, что я говорил, было близко слушателям. Я видел это по лицам, у многих были слёзы на глазах. После выступления подходили ко мне, благодарили. Я думаю, что переходом с белорусского языка на русский и обратно я заинтересовал аудиторию».

3. Придерживались ли Вы плана выступления? Помните ли сейчас последовательность своего изложения?

Ответ: «Да, текст выступления строился по плану».

4. Помните ли Вы начало Вашего выступления? Если да, назовите Ваши первые фразы. Почувствовали ли Вы контакт с аудиторией?

Ответ: «Да, помню. Начал со слов: «Добры вечар, шаноўнае спадарства!» Потом прочёл стихотворение на белорусском языке».

5. Как Вы чувствовали себя во время выступления? Осознавали ли Вы свои руки, позу, жестикуляцию, перемещения? Каким было выражение лица?

Ответ: «Спасибо подготовке – чувствовал себя очень уверенно, ведь текст лился из уст если не рекой, то ручьем. И жесты, которые я готовил, также были использованы».

6. Смотрели ли вы на слушателей? Видели ли лица?

Ответ: «Да, смотрел на многих, но во второй половине сфокусировался на тех, кто смотрел ровно на меня».

7. Как звучал Ваш голос? Была ли речь выразительной?

Ответ: «Думаю, да, так как я основательно готовился. Возможно там, где я вставлял свои какие–то дополнения вне текста, могло получиться не совсем выразительно».

8. Свободно ли выражали свои мысли или вспоминали текст?

Ответ: «Шел строго по тексту, но свободно, не в заученной наизусть манере».

9. Вы помнили переходы между частями выступления или испытывали затруднения, думая о том, что сказать дальше?

Ответ: «Текст был хорошо структурирован и все переходы были логически понятны и обусловлены, затруднений не испытывал».

10. Взаимодействовали ли Вы с аудиторией? Удачно ли реагировали на вопросы из зала?

Ответ: «Да, были обращения и вопросы к залу, и аудитория реагировала».

11. Помните ли, о чём спрашивали Вас? Довольны ли своими ответами?

Ответ: «Вроде бы вопросов не было, но потом в частных разговорах я помню, о чем речь шла».

12. Помните ли Вы своё заключение? Вытекало ли оно из Вашего выступления, подчёркивало ли главную мысль? Если концовкой было пожелание аудитории, было ли это пожелание связано с главной мыслью вашего выступления?

Ответ: «Помню, да, подчеркивало – где бы ты ни родился, ты будешь иметь особенные чувства к этому месту».

13. Чувствовали ли время, знаете ли, сколько длилось ваше выступление?

Ответ: «Нет, не чувствовал вообще, но по тренировке примерно понимал сколько займет».

14. Если бы Вам предстояло ещё раз выступить на эту тему перед аналогичной аудиторией, что именно Вы бы учли или изменили, чтобы выступить ещё лучше?

Ответ: «Наверно, расширил бы сам текст (еще многое можно было рассказать об истории и самой деревне) и добавил еще больше смысла».

Проведение занятий по авторской программе курса «Основы риторики» в течение многих лет и успешные выступления выпускников на наших вечерах ораторского искусства свидетельствуют о её эффективности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Баева О. А. Развитие личностных качеств оратора в процессе практического курса «Основы риторики» // Риторические традиции и коммуникативные процессы в эпоху цифровизации: сб. тр. XXIII Междунар. науч. конф. (6 – 8 февр. 2020 г.). Москва: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2020. С. 876–888.

2 Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение: учеб. пособие. 5-е изд. М.: Новое знание, 2005. 368 с.

3 Баева О. А. Психокинетический тренинг коммуникативности // Седьмая волна психологии: сб. ст. / под ред. В.В. Козлова, Н.А. Качановой. Ярославль: ЯрГУ, Минск: МАПН, 2006. Вып. 1. URL: http://zi–kozlov.ru/collections/7wave1–2006.pdf
4 Баева О. А. Интегральный подход в обучении взрослых людей «Основам риторики» по авторской программе / О.А. Баева // Риторика в социокультурном пространстве современной России : материалы XXVII Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 1–2 февр. 2024 / отв. ред. Е.Л. Ерохина, Ю.В. Щербинина. Москва: Языки Народов Мира, 2024. С. 48–56.
5 Баева О. А. Практическое освоение понятия «речевое событие» в курсе «Основы риторики» Центра обучения риторике «Диалог» г. Минска // Риторика как наука и речекоммуникативная практика современного общества: материалы XXVIII Междунар. науч. конф. (5–7 февр. 2025 г., Москва / отв. ред. В.И. Аннушкин, сост. В.И. Аннушкин, Т.И. Мочалова. Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2025. С. 58–66.
6 Станиславский К. С. Работа актёра над собой в творческом процессе переживания: дневник ученика. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 448 с.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Л. Д. Беднарская
Россия, г. Орёл, Орловский государственный университет
им. И.С. Тургенева

ВРЕМЯ В ХРОНОТОПЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Хронотоп художественного произведения рассматривается в аспекте последних открытий квантовой физики. Вероятностный характер квантов – одновременно вещества и энергии – предопределяет стороннего наблюдателя, чтобы проявиться. Пока его нет, они будут парить в неопределённости: прошлое, как и будущее, существует в виде спектра возможностей. Современные открытия в физике, утверждающие относительность времени и пространства, подтверждают гениальные идеи философов Средневековья, Нового времени и XX века: Ф. Аквинского, И. Канта. М. Хайдеггера, М. Пришвина и др. Анализируется понятие относительности времени в изложении теории М. Бахтина о хронотопе художественного литературного произведения, которое отражает процессы объективного мира. Как и в квантовой физике, время в хронотопе тоже полностью зависит от наблюдателя – читателя.

Ключевые слова: хронотоп литературного произведения, относительность времени и пространства, относительность картины мира художественного произведения.

Впервые понятие/термин появляется у А. Энштейна: *времяпространство*. Хронотоп (художественное пространство/время) связывает творение и восприятие художественного произведения с открытиями современной физики. Так, знаменитый исследователь квантовой механики Стивен Хокинг, рассуждая об относительности времени, заявлял, что прошлое – это вероятность, что события, произошедшие в прошлом, не происходили каким-то определённым заданным образом. Вероятностный характер квантов – одновременно вещества и энергии – предопределяет стороннего наблюдателя, чтобы проявиться. Пока его нет, они будут парить в неопределённости: прошлое, как и будущее, существует в виде спектра возможностей. Современные открытия в физике, утверждающие относительность времени и пространства, подтверждают гениальные идеи философов Средневековья и Нового времени. Уже Блаженный Августин задавал вопросы о сущности времени: что делал Бог до создания мира? Он утверждал, что прошлого уже не существует, а будущего ещё не существует, настоящее стремится исчезнуть, его невозможно разделить даже на мельчайшие части – длительности в нём нет.

Мне и кажется, что время есть не что иное, как растяжение, но чего? не знаю; может быть, самой души. Каким же образом уменьшается или исчезает будущее, которого еще нет? Каким образом растет прошлое, которого уже нет? Только потому, что это происходит в душе, и только в ней существует три времени. Она и ждет, и внимает, и помнит: то, чего она ждет, проходит через то, чему она внимает, и уходит туда, о чем она вспоминает. Кто станет отрицать, что будущего еще нет? Но в душе есть ожидание будущего. И кто станет отрицать, что прошлого уже нет? Но и до сих пор есть в душе память о прошлом. И кто станет отрицать, что настоящее

лишено длительности: оно проходит мгновенно. Наше внимание, однако, длительно, и оно переводит в небытие то, что появится. Длительно не будущее время – его нет; длительное будущее, это длительное ожидание будущего. Длительно не прошлое, которого нет; длительное прошлое – это длительная память о прошлом [1, 194].

И. Кант соединил понятие об относительности пространства и времени с теорией познания. Он писал о том, что разум не только осознаёт, но и активно организует познание в формах времени и пространства, что «вещи в себе», «феномены», человек может познавать только в формах пространства/времени, которые являются условием собственно познания – «фонариком» во тьме «ноуменов» – непознанного. Отсюда следует, что пространство/время воспринимается субъективно. Он определял этапы познания мира и, значит, выбора, создания слова так: чувственная реакция на предмет, осознание его формы – связь с другими познанными предметами, затем включается рассудок с его уровнями понятий и категорий [3]. Это соответствует этапам познания, которые выделяют современные психологи: *ощущение – восприятие – представление – понятие*. По этой модели творится художественное произведение, создавая индивидуальную картину мира, **в чём-то** отражающую общую картину Бытия, принимаемую одновременно индивидуальным и коллективным читателем. Читатель воспринимает авторскую картину мира наоборот: от понятия, в чём-то общего с коллективом, к индивидуальному представлению, а если это произведение его «зацепило», он начинает его развивать как восприятие уже собственных образов. В лирике и эпосе хронотопы противоположны. Лирическое стихотворение – единый выплеск, выдох, интегративный сгусток эмоций и размышлений индивидуума, претворённых в образе, это обусловливает объём и форму стихотворения. Стихотворение должно вовремя закончиться, чтобы «не задохнуться». О Небывалом – выражении души поэта – не надо рассказывать долго, оно рождается сразу. Как писал М. Пришвин, всё было, Небывалое – только моя душа. Такую модель представления о мире заключает в себе лирическое стихотворение – в нём сливаются миг и вечность: прошлое предстаёт как настоящее прошлого, а будущее – как настоящее будущего – как память и предчувствие. Это возможно только в художественном образе. *Есть только миг между прошлым и будущим, именно он называется жизнь.*

На протяжении трёх последних веков философы, а затем и физики тоже писали о субъективной относительности пространства/времени. В 21-м веке по-новому высвечиваются открытия объективного идеализма 18–19-го веков. Философы-классики связывали философские категории пространства и времени с восприятием мыслящего и выражающего эти мысли посредством языка субъекта. Например, у И. Канта читаем:

Только с точки зрения человека мы можем говорить о пространстве, о протяжённости и т.п. <…> Так как частные условия чувственности мы можем сделать лишь условием возможности самих вещей, то мы имеем полное право сказать, что пространство охватывает все вещи, которые являются нам внешне, но мы не можем утверждать, что оно охватывает все вещи сами по себе независимо от того, созерцаются ли они или нет, а также независимо от того, каким субъектом они созерцаются [3: 133–134].

Время есть лишь субъективное условие нашего (человеческого) созерцания (которое всегда имеет чувственный характер, т. е. поскольку мы подвергаемся воздействию предметов), и само по себе, вне субъекта, есть ничто <…> ***Время следует считать действительным не как объект, а как способ представлять меня самого как объект.*** (!! – Л. Б.) *<…> У времени остаётся эмпирическая реальность как условие всякого нашего опыта <…>* ***Оно есть не что иное, как форма нашего внутреннего созерцания.*** *Если устранить частное условие нашей чувственности, то исчезнет также понятие времени; оно присуще не самим предметам, а только субъекту, который их созерцает* [3: 139–142].

Таким образом, *пространство* и *время* И. Кант относит к априорным знаниям – ***условию*** существования сознания человека, его познавательной способности. Предшественник В. фон Гумбольдта и А. А. Потебни, И. Кант, по сути, заложил основы понимания процесса создания и осознания индивидуального художественного образа:

Каковы предметы в себе и обособленно от этой восприимчивости нашей чувственности, нам совершенно неизвестно. Мы не знаем ничего, кроме свойственного нам способа воспринимать их, который к тому же необязателен для всякого существа, хотя и должен быть присущ каждому человеку. Мы имеем дело только с этим способом восприятия.

Пространство и время суть чистые формы его, а ***ощущение вообще есть его материя.*** *Пространство и время мы можем познавать только априори, то есть до всякого действительного восприятия, и потому они называются чистым созерцанием; ощущения же суть то в нашем познании, благодаря чему оно называется апостериорным познанием, т.е. эмпирическим созерцанием* [3: 144–146].

«Рассудок», творящий хронотоп, в котором создаётся образ, тоже работает на основе тождеств и различий, предписывает «законы» объективному миру и познаёт их. Всё нагляднее современная физика подтверждает мысли «объективных и субъективных идеалистов–философов» о том, что пространство и время – относительны и зависят от разума субъекта, существуют «по договорённости». Научные аксиоматические представления и понятия об объективном мире тоже формируются на основе образов, но создание образа невозможно вне языка. Априорная метафорическая образность познания мира противостоит аналитизму, на основе которого возник и развивался модерн Нового времени.

Мысли И. Канта развивали философы 20-го века. М. Хайдеггер считал, что рождение аналитизма – шаг к выходу из цельности *Бытия* (Sein) к «*вотбытию*» (Dasein) – к тому, что «я воспринимаю здесь и сейчас», к тому, как «вещь» предстаёт в художественном произведении «сама по себе». Он подтверждает мысль о том, что пространство/время осознаются не как физические явления, а уже переработанные сознанием, как в художественном произведении, где художественный образ улавливает и стабилизирует момент «*вотбытия*», ретранслируя его в Бытие:

Времени нет. Есть сиюминутность, она порождает время… Правда, издревле, всякий раз, когда философская мысль обращалась ко времени, возникал вопрос, какова природа времени. То, что философы прежде всего имели в виду, было время, подсчитываемое рядом последовательных, следующих друг за другом моментов настоящего. Мы объясняли, что не может быть численно измеримого времени, которое мы подсчитывали бы без включения ***психики, без анимуса, без души, без сознания, без духа****. Нет времени без человека…* [5: 342].

М. Хайдеггер сомневался и в объективности пространства:

А что, если объективность объективного мирового пространства есть фатальным образом коррелят субъективности такого сознания, которое было чуждо эпохам, предшествовавшим европейскому Новому времени? [6:96].

Действительно, любая «вещь» как объект существует во времени **с точки зрения познающего её субъекта**. Образ любой «вещи» передаётся полями, в основе которых лежат колебательные процессы. Эти поля связывают материальный объект и его информационный образ, но образ всегда проще, примитивнее, чем сама объективно существующая «вещь».

М. М. Бахтин назвал хронотопом единое время и пространство художественного произведения, которые целиком творятся автором в своих художественных целях – в этом смысле хронотоп полностью субъективен. В художественном произведении прошлое, настоящее и будущее, взаимно проникая друг в друга, создают новый мир. Недаром сказки начинаются со смешения времени и пространства, их неопределённости: *В некотором царстве, в некотором государстве… В тридевятом царстве, в тридесятом государстве…*

Художник отражает/выражает сюжетное место и время через свою личность, создаёт свою индивидуальную картину мира в своём пространстве/времени, соединяя миг с вечностью, как бы давая хронотопу говорить через себя, добиваясь недостижимого в науке. Как писал М. Пришвин, «*сама сущность жизни таит в себе бессмертие, и весь смысл жизни есть борьба за вечность, за единство всего человека в пространстве и времени. Искусство и есть борьба за бессмертие*» [4: 1948. 25.04**].** Чем ярче, талантливее личность автора и чем точнее она отражает/выражает место и время его пребывания в мире, тем выше художественный уровень произведения, поэтому любой всемирно признанный гений – прежде всего, национальный гений.

Пространственно-временной континуум объективен, но человеческим разумом он воспринимается субъективно, прежде всего, как мерность, недаром самые древние формы письменности – это календари. Относительность времени невыразима, но проявляется в художественном произведении, останавливая пролетающие мгновения жизненного потока, отражённого в сюжете. Объективное время, в которое творит художник, должно необъяснимо совпадать с его внутренним временем – чувством, духом времени, которое делает его произведение современным в любую эпоху, независимо от того, о чём он пишет. Немногие писатели, особенно современные, задумываются об этом, понимают, что это такое. «Дух» времени связан с проблемой слияния единичного (личностного) и множественного (общественного). Он определял этапы познания мира и, значит, выбора, создания слова так: чувственная реакция на объект, осознание его формы – связь с другими познанными объектами, затем включается рассудок с его уровнями понятий и категорий. Это соответствует этапам познания, которые выделяют психологи: *ощущение – восприятие – представление – понятие*. В лирике и эпосе хронотопы противоположны. В эпосе, особенно в романе, а ярче всего в романе-эпопее, предметом изображения является национальное коллективное прошлое, отделённое от современности («Война и мир», «Тихий Дон»), сюжет

полифоничен. Хронотоп в романе историчен и, как правило, не завершён, открыт будущему. М. Бахтин определяет в хронотопическом единстве ведущий компонент – время.

Можно говорить о морфологическом времени, синтаксическом, таксисном, темпоральном… Поэту это вряд ли что даст, потому что он творит, не умом, а душой. Потом, когда творческий взлёт состоялся, он может править, думать о каких-то законах языка. Поэзия – это путь к свободе – духовной, путь к Божественному откровению… Совершенное лирическое стихотворение содержит в себе импульс – метафору, огранённую в единственно возможную синтаксическую форму, выражающую ритм и мелодику – основу стихотворения. Этот импульс должен родить ответный отклик в душе читателя, не выразимый словами. Это сложно построенный смысл–шифр, к сути которого надо идти, вскрывая смысловые пласты одни за другим.. В лирике время – космический океан – оно не членится на прошлое, настоящее и будущее.

Хронотоп определяет структуру художественного произведения, его жанр, композицию, идиостиль. Хронотоп – авторская картина мира. В работе «Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике» (1937–1938, публикация 1975) М. М. Бахтин совершает революционное открытие в художественном осмыслении времени и пространства: ученый разрабатывает теорию хронотопа как литературоведческого феномена. В раскрытии смыслов, происходящем на глубинном (дологическом) уровне сознания, нет цепочки причинно-следственных связей, порождающих представление о плавно текущем линейном времени. Время здесь завихряется, и этот процесс отражает импульсная когезийность композиции художественного произведения. Открытый объективному миру автор перерабатывает смысловые оценки своего мира через персонажей, включённых в сюжетный поток, структурируемый композицией. Проза – это всегда диалог, многомерное имплицитное выражение точек зрения, отношение образа автора к проявлениям своих персонажей в определённом хронотопе. Однако диалог, в том числе внутренний, возможен только на логическом уровне сознания. Когда речь заходит о душе, о глубинных душевных и духовных переживаниях, диалога нет, возникает нечто недифференцированное, метафизическое, сходное с телепатическими процессами. Такое потрясение-импульс создаёт, прежде всего, художественный образ, значит, он «выходит за «tacio» понятия, которое является только частью смысловой ткани художественного произведения, и находится в стихии Logos–а – представления об Общем. Внутренний диалог читателя начинается только после проникновения его в «зацепившее» его душу и разум произведение и направлен на субъективное развитие сюжетных линий и характеров персонажей, на развитие художественной идеи. Читатель становится сотворцом писателя.

В современном компьютерном мире происходят изменения восприятия пространства и времени, которые вызваны изменениями темпорального формата социальной жизни. Это феномен «сжатия пространства», стирание временных границ, это представление о **расстоянии как о времени, необходимом для передачи информации** – перед нами во весь рост встаёт космическая модель мгновенного распространения мысли, пополняющей информационное поле, но эта мысль не соотносима с художественным творчеством.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Аврелий Августин. Исповедь Блаженного Августина, Епископа Иппонского. Богословские труды. Сб. 19. Книга одиннадцатая XXVI. 33. М., 1979. 336 с.
2 Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике (1937–1938, публикация 1975) // Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет / М. М. Бахтин. М. , 1975. С. 234–407.
3 Кант И. Критика чистого разума. Трансцендентальная эстетика. Сочинения в шести томах. Т. Ш. М.: Мысль, 1964. 799 с.
4 Пришвин М.М. Дневники. 1948–1949. М.: Новый хронограф, 2014. 824 с.
5 Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ад Маргинем. 1997. 364 с.
6 Хайдеггер М. Искусство и пространство. Самосознание европейской культуры XX века. М.: Изд. полит. лит., 1991. 132 с.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. С. Богданова, А. О. Мальченко
Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

ПОСЛОВИЧНЫЙ МАТЕРИАЛ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ НАД КУЛЬТУРОНОСНОЙ ЛЕКСИКОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье описывается методы работы над культуроносной лексикой на уроке русского языка и литературного чтения в начальной при использовании пословиц показываются методы работы над ними.

Ключевые слова: русский язык, пословицы, культуроносная лексика, пословицы о еде, духовно-нравственные ценности.

Пословицы содержат смысловое высказывание, которое передается из поколения в поколение и учит житейской, бытовой, жизненной мудрости. В русских пословицах отражены духовно-нравственные ценности народа и здравый житейский смысл, они являются практическим руководством к действию в разных ситуациях, что позволяет им быть качественным дидактическим материалом [2]. Младший школьный возраст – это важный период, когда школьник начинает задумываться об истории русского языка, его богатстве, красоте, месте в мире, когда происходит формирование представление о себе как носителе русской культуры и языка [1]. Ученые выделяют этап младшей школьной ступени как первоначальный период формирования представлений о русском речевом идеале и подчеркивают важность образовательно-воспитательной работы над ним в условиях методической помощи учителя [4].

Безусловно, пословицы отражают культурное самосознание народа, его нравственные ориентиры в отношении Родины, труда, семьи, дружбы, осуждаемых и одобряемых черт характера человека. Свято почитая традиции отцов и дедов, русские люди передавали почерпнутые от них мудрые, ритмичные по форме, наполненные важными в духовно-нравственном отношении словами изречения потомкам. Эти краткие, но емкие фразы лексически неоднородны: наряду с нейтральной, они содержат разговорную, высокую, устаревшую, оценочную лексику, часть из которой выполняет культуроносную функцию. Например, в пословице *Вражье-то лепко, а Божье-то крепко* видны важнейшие антитезы православного мира *Божье – бесовское (вражье), красивое, но пустое* («*лепко*» от «*лепый*», «*лепота*») – *надежное, основательное, содержательное* («*крепко*»). Ритмичность, нередкая рифма, четкость структуры, афористичность делают пословицы запоминающимися и легко воспроизводимыми, они вполне соответствуют языковому вкусу простого русского человека, его духовным потребностям в осмыслении мира и передаче мудрости, в научении праведной жизни.

Поскольку пословицы, отражая черты национального характера, ретранслируя культурную традицию в языке, «несут культурологическую информацию» [5], их потенциал осмысливается учеными в методическом аспекте, они становятся дидактическим материалом на уроках русского языка, помещаются в учебники. Обратимся к фонду пословиц с целью обоснования их возможностей в освоении культуроносной лексики на уроках русского языка в начальной школе.

Под культуроносной лексикой понимают единицы языка, которые связаны с историей, культурой и традициями определенного народа, передают его менталитет. Культуроносная лексика может отражать национально-культурную специфику («*авось*»), наименования традиционных предметов быта, одежды («*гусли*», «*гуж*», «*кафтан*»), быть безэквивалентной («*самовар*», «*матрешка*», «*частушка*»), историзмы и архаизмы («*трошки*», «*сермяжка*», «*пядень*»).

Об объеме и разнообразии лексем с культуроносной функцией в пословичном фонде русского языка говорит название разделов словаря пословиц русского народа В.И. Даля [3], включающего слова *хлебосольство, дом, друг, невеста, забава, хворь, кара, месяцеслов, послушание* и др.

Знакомство с фондом пословиц русского языка начинается в 1 классе. Важно отметить, что учащиеся начальной школы осваивают пословицы, но уровень их языкового и духовного развития требует тщательного отбора пословиц для работы над лексикой. Предлагаем следующие критерии использования пословиц в качестве дидактического материала по русскому языку в начальной школе:

- Наличие простой и понятной детям лексики или не более одного слова, нуждающегося в уточнении: *Без труда не вытащишь рыбку из пруда*.
- Позитивное содержание, способное без назидания приобщать к ценностям народа, воспитывать, обучать должному поведению: *Любишь кататься – люби и саночки возить*; не рекомендуем применять пословицы, напоминающему о пороках, жестокости *Битому коту лишь лозу покажи, Работа не волк, в лес не убежит.*
- Наличие яркого образа, способствующего запоминанию: *На чужой сторонушке рад своей воронушке*;

- Возможность применения в разных жизненных сферах деятельности младшего школьника: *Что посеешь, то и пожнешь.*

Ученые отмечают, что сложности, с которыми сталкиваются учащиеся младших классов при восприятии и интерпретации пословиц, важно преодолевать при помощи систематической работы с ними [7], которая включает как анализ смыслового наполнения, так и внимание к лексике и ее культурным коннотациям.

На состав пословиц языка влияют как национальный менталитет, так и бытовые традиции и ритуалы. Для русской нации одним из важных традиций дня был и есть прием пищи. Об этом свидетельствует многочисленные пословицы. Пословицы отражают отношение русского человека к еде, к труду, понятие «*еда*» для русского человека – дело коллективное, тайноядение в русском сознании – это грех, а хлебосольство является одним из одобряемых проявлений. В пословицах прослеживается уважительное отношение к еде, так как пища дается через тяжелый и труд и поэтому требует бережного отношения. Все пословицы о еде условно можно разделить на несколько тематических групп:

- важность пищи для человека: *Мельница сильна (работает) водой, а человек едой;*
- зависимость наличия еды, достатка от вложенного труда: *Не потрудиться, так и хлеба не добиться; Как потопаешь, так и полопаешь;*
- тяжесть голода: *Голодной куме хлеб на уме*; *Сыт конь – богатырь, голоден – сирота*;
- гостеприимство и щедрость: *На рабочего дело найдется, на голодного кус сыщется*;*Что есть в печи, все на стол мечи*,
- здоровье и привычки: *Завтрак съешь сам, обед раздели с другом, ужин отдай врагу*.

С раннего детства бабушки и дедушки, мамы и папы повторяют пословицу: *Когда я ем, я глух и нем*, которая означает, что во время еды следует сосредоточиться на еде, тщательно пережевывая пищу и не разговаривать. Еще одной пословицей, которые русские дети знают «с пеленок» является пословица *Посади свинью за стол – она и ноги на стол*, которая учит тому, как правильно нужно вести себя во время приема пищи. Русский народ также показывает свою уверенность и способность справляться со сложными жизненными ситуациями при помощи пословиц о еде: *Пока есть хлеб да вода – все не беда*. Пословицы на тему еды учат нас создавать семью в молодом возрасте (прием аналогии): *Ешь с голоду, а люби смолоду*. Большое значение русский народ придает хлебу, чему свидетельствуют множественные пословицы, например: *Без соли и хлеба худая беседа* или *Без хлеба сыт не будешь*, *Хлеб – всему голова*, *Добрая весть, коли говорят: «Пора есть»*.

В пословицах нашли отражения самые распространенные блюда и продукты питания на Руси: *Ешь пока хлеб свеж, Щи да каша – пища наша, Кашу маслом не испортишь, Хлебушко – батюшка, картошка – матушка*.

Нередко в пословицах, имеющих слова тематической группы «Еда» отражается дух русского гостеприимства, нормы и «антинормы» поведения за столом [6]: *Худ Матвей, что не умеет потчевать гостей.*

Рассмотрим пути работы с пословицами о еде и содержащимися в них лексическими единицами тематической группы «Еда» на уроке русского языка в начальных классах. Отметим, что возраст начальной школы еще не позволяет детям сразу осознать духовно-нравственный смысл пословицы, они понимают изречение буквально, поэтому на уроке требуется значительная работа по толкованию пословиц. А наличие в них особого лексического материала определяет важность словарно–лексической работы. При условии сочетания работы над смысловой и лексической сторонами будет обеспечено и духовно-нравственное, и речевое развитие младших школьников на пословичном материале.

Традиционно пословичный материал в начальной школе используется в следующих направлениях:

- при анализе литературных произведений, когда нравственный вывод сопоставляется с пословицей;
- как «сквозной» этап урока русского языка, нацеленный на освоение пословичного фонда, когда дети читают пословицу, толкуют ее значение и говорят, в какой жизненной ситуации ее можно использовать;
- при изучении языковых единиц разных уровней: слова (лексическое значение, синонимы и антонимы, устаревшие слова, части речи), предложения (грамматическая основа и второстепенные члены), орфограммы; детям предлагаются задания на опознавание в пословице изучаемой языковой единицы, ее анализ;
- развитие связной речи: пословица становится источником речевой деятельности (например, на ее основе предлагается написать сочинение).

Принимая во внимание сложившиеся в методике обучения русскому языку традиции, предлагаем следующие лексические задания на пословичном материале, включающем слова с культурной коннотацией.

Задание 1.

Объясните значение пословиц. *Каша – мать наша. Хлеб – всему голова. Худ обед, когда хлеба нет.* Что общего у предложенных пословиц? Какие слова на тему еды содержат эти пословицы? Почему хлеб и кашу так ценят? Какие продукты ели наши предки? Продукты, которые ели наши предки, походили на современные? Важно ли беречь еду сегодня? Как это можно сделать? Выпишите слова, связанные с темой «еда» и составе с каждым по словосочетанию.

Задание 2.

Прочитайте пословицы и ответьте на вопросы.

Каковы еда и питьё, таково и житьё.

Умел гостей звать – умей и угощать.

Хлеба ни куска, так и в тереме тоска.

Что они означают? Когда, в каких ситуациях можно применить эти пословицы в речи? Выпишите из них имена существительные, поясните их значение.

Задание 3.

Собери пословицу. Выберете из одного списка начло фразы, а из другого – конец, так чтобы получилась пословица. Запиши получившуюся пословицу. Что она означает? В каких ситуациях её можно использовать?

***Начало**: Хороша кашка,..., Что есть в печи – ..., Без труда не вытащишь ..., За двумя зайцами погонишься – ..., Соловья баснями ..., Сытый голодного..., Аппетит приходит...*

***Конец**: ...да мала чашка, ... всё на стол мечи, ... и рыбку из пруда, ... ни одного не поймаешь, ... не кормят, ... не разумеет, ...во время еды.*

Выпишите из пословиц слова тематической группы «Еда». Какие части речи вы выписали?

Задание 4.

Вставьте в пословицы пропущенные слова. Используйте слова из списка. Объясните смысл пословиц.

«*Как ... в масле катается», «...рыбака видит издалека», « ... съешь сам, ... раздели с другом, ... отдай врагу», Хлеб на стол, и стол – ... «Хороша кашка, да мала ...».*

Слова для справки: *сыр, сметана, рыбак, охотник, чашка, букашка, завтрак, обед, престол, ужин*.

Задание 5.

Прочитай пословицы. Найди в них антонимы, выпиши их. Что одобряет и что порицает русский народ?

Беспечный пьет воду, а заботливый – мед.

Всякий гриб в руки берут, да не всякий в кузов кладут.

Кто ест лук, того бог избавит от вечных мук.

На еду – герой, на выпивку – лев, а на работе – трусливый заяц.

Ужин не нужен, был бы обед дружен.

Аппетит от больного бежит, а к здоровому катится.

Задание 6.

Сравни русскую и китайскую пословицы. Что в них сходного?

Выпей чайку – позабудешь тоску (русская).

Выпьешь чаю – прибавится силы (китайская).

Какие свойства чая отмечены в пословицах? Узнайте, используя справочные системы, когда на Руси началась традиция чаепития.

Задание 7.

Прочитайте пословицу–загадку: *Есть на гумне, будет и на столе*. О чем же в ней речь? Для чего нашим предкам служило гумно? Ответ найдите в словаре Рогожникова Р.П. «Словарь устаревших слов русского языка». Что держали на гумнах? А что же будет на столе, если зерно есть на гумне?

Задание 8.

Прочитайте пословицу. *Ешь, кума, девятую шанежку, я ведь не считаю!* О чем в ней речь? Что такое *шанежка*? Ответ найдите в словаре Рогожникова Р.П. «Словарь устаревших слов русского языка». Кого называли кумой? Как на Руси было принято встречать гостей? Как в России встречают гостей сейчас?

Задание 9.

Прочитайте пословицу. *Хлебушко – батюшка, картошка – матушка.* О чем данная пословица? Почему так назвали хлеб и картошку? При помощи каких суффиксов передано отношение народа к этим предметам?

Задание 10.

Прочитай пословицу: *В гурте и каша лучше естся*. Что она означает? Что такое «*гурт*»? Придумай историю, короткий рассказ или сказку, которая показывала, передавала бы смысл этой пословицы.

Задание 11 (домашнее).

Создай словарик пословиц с рисунками. Запиши 5 пословиц о еде, которые больше всего понравились, и нарисуй к ним рисунки.

Таким образом, пословицы являются важным дидактическим материалом, которые демонстрируют накопленный опыт российской нации. В пословицах хранится быт, история, мудрость народа и при правильной работе с ними на уроках русского языка и литературного чтения формируется культурная идентичность младших школьников. Лексический материал пословиц отражает культурное своеобразие народа и может быть использован для обогащения словаря и национально–культурных представлений младших школьников на уроках русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Богданова Е. С. Формирование начальных представлений младших школьников о русском речевом идеале // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : Научные статьи XIII Международной научно-практической конференции, Рязань, 13–15 октября 2022 года / Под общей редакцией Л.А. Байковой, Н.В. Евтешиной, Н.А. Фоминой. Рязань: Индивидуальный предприниматель Жуков Виталий Юрьевич, 2022. С. 357–362.

2 Голайденко Л. Н., Баширова Э. Р. Воспитательный потенциал русских пословиц и поговорок о семье // Педагогический журнал Башкортостана. 2022. № 3 (97). С. 12–24.

3 Даль В. И. Пословицы русского народа : сборник В. И. Даля. 4-е изд., стер. Москва : Русский яз. Медиа, 2009. 814 с.

4 Демидова Н. И., Богданова Е. С. Формирование представлений школьников о русском речевом идеале на основе литературных текстов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023. Т. 29, № 4. С. 79–85.

5 Ломакина О. В. Фразеология в языке Л.Н. Толстого : лингвистический комментарий и лексикографическое описание : дис. ... доктора филологических наук : 10.02.01 / Ломакина Ольга Валентиновна. Санкт-Петербург, 2015. 390 с.

6 Миронова Л. В. Пословицы и поговорки русского народа о гостеприимстве и их роль в воспитании подрастающего поколения // Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы : материалы V Международной очно-заочной научно-практической конференции, Борисоглебск, 30 марта 2017 года. Борисоглебск: Изд-во «Перо», 2017. С. 155–157.

7 Свириденко Е. А., Тарасова А. О. Способы обучения пословицам и поговоркам на уроках русского языка и литературного чтения // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики : сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Тула, 25 октября 2022 года. Тула: Тульское производственное полиграфическое объединение, 2022. С. 44–47.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. М. Бондарчук
Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет
им. академика С.П. Королева

К ПРОБЛЕМЕ ДИАЛОГА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СОЗНАНИЙ (Б. Л. ПАСТЕРНАК И Ф. М. ДОСТОЕВСКИЙ)

Статья посвящена исследованиям (Е.Б. Пастернак, И.П. Смирнов), которые положили начало поиску общих черт в поэтике Б.Л. Пастернака и Ф.М. Достоевского, писателей, на первый взгляд имеющих совершенно разные жизненно-философско-эстетические позиции. Отмечена проблематика, которая является общей для финальных книг – «Доктора Живаго» Б.Л. Пастернака и «Братьев Карамазовых» Ф.М. Достоевского. Темы детства, связи/разрывов между поколениями отцов и детей, гипертрофированной рационалистичности, ведущей к совершению преступления, занимают центральное место в поэтике романов. Особое внимание уделяется теоморфности главных героев, которая выражается в приобщенности к божественной, супраментальной истине. Индивидуальное самосознание «неяркого» героя рассматривается как новая форма всеобщности.

Ключевые слова: художественный мир, традиция, теоморфность, диалогичность, Пастернак, Достоевский.

С конца XX века в отечественном литературоведении активно разрабатывается вопрос, связанный с поиском «точек контакта» творчества Б.Л. Пастернака и Ф.М. Достоевского. Сопоставление художественных миров этих писателей на первый взгляд выглядит парадоксальным, поскольку затруднительно увидеть диалогичность между столь разными жизненно-философско-эстетическими позициями. В этом плане основополагающими стали глубокие суждения и выводы авторитетных исследователей: И.Л. Альми, Е.А. Акелькиной, А. Баранович–Поливановой, С. Витт, М. Гистер, О. Седаковой, И.П. Смирнова, К.А. Степаняна, – которые позволили увидеть масштаб проблематики и задали направления изучения.

Идейно-художественные пересечения Б.Л. Пастернака и Ф.М. Достоевского невозможно объяснить с помощью таких «прямых» понятий, как влияние, подражание, воздействие, упрощающих понимание, поскольку речь идет о сопряжении открытых творческих систем, которые на всех этапах исторического времени обогащаются множеством смысловых тонов и обертонов. Анализ сложного феномена требует другого терминологического инструментария. Во второй половине XX века в литературоведение вошли термины *культурный код* (Ю.М. Лотман, Р. Барт) *рецепция* (Х.Р. Яусс, В. Изер), *миметические связи* (О.Ю. Юрьева), дающие возможность исследовать сложные художественные феномены. Им предшествовал *диалог* художественных систем *в контексте «большого времени»*, подход, предложенный М.М. Бахтиным и активно разрабатываемый впоследствии в отечественном литературоведении, начиная с середины XX века. А в начале XX века философ В.Ф. Эрн замечал: «Кто станет изучать русскую мысль, того поразит любопытный факт: русские мыслители, очень часто разделенные большими промежутками времени и незнанием друг друга, перекликаются между собой и, не сговариваясь, в поразительном согласии подхватывают один другого» [4: 98]. И далее поясняет сказанное утверждением о существовании *«свободной традиции»*, которая «есть не что иное, как внутреннее метафизическое единство человечества в Логосе», и о возможном для писателя следовании ей [4: 98].

Отправной точкой в осмыслении общего в художественных мирах Б.Л. Пастернака и Ф.М. Достоевского по праву считается статья Е.Б. Пастернака «Достоевский и Пастернак». Одна из первых в этом направлении, она носит, условно говоря, «программный» характер. С опорой на воспоминания, свидетельства, архивные документы Е.Б. Пастернак закладывает краеугольные камни исследования проблемы и прежде всего обосновывает мысль о том, что Б.Л. Пастернак знал русскую литературную традицию глубоко, что «по существу исключало радикальное или нигилистическое отношение к ней», «налагало большую ответственность на поэта как на преемника и наследника традиции» [2: 232]. Е.Б. Пастернак говорит об особой значимости творчества Ф.М. Достоевского для Б.Л. Пастернака, настаивает на непреложности этого факта, который неотменяем никаким «фраппирующим» высказыванием, сделанным по случаю.

Отмечая идейные «пересечения», Е.Б. Пастернак останавливается на проблематике преступления, важной для Б.Л. Пастернака и ключевой для Ф.М. Достоевского. Б.Л. Пастернак развивает мысль Ф.М. Достоевского о рациональной природе преступлений, о том, что далеко не все, кто совершает преступление, «природные злодеи», «преступники от рождения» [1: 356]. В статье «Замечания к переводам из Шекспира» в главе «Макбет» он пишет: «Преступниками делают их ложные головные построения, шаткие ошибочные умозаключения ‹...› слишком далеко зашедшее

нигилистическое допущение, что если бога нет, то все дозволено, а значит, и совершение убийства, ничем существенным не отличающееся от любого другого человеческого действия или поступка» [1: 356]. Тема преступления включает роман Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго» (далее – ДЖ) сюжетными параллелями, прямыми и косвенными перекличками в активный диалог сразу со многими романами Ф.М. Достоевского («Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы»), в том числе и с «Братьями Карамазовыми» (далее – БК). В этой связи в ДЖ выделяются две сюжетные линии, связанные с Павлом Антиповым (Стрельниковым) и второстепенным персонажем Памфилом Палых. Их судьбы – воплощение «той ложной идеи, которая, по Достоевскому, порабощает сознание человека, ведет к преступлению, к деградации человеческого сознания, к нарушению заповеди, понятой не как нравственная догма, а как необходимое условие человеческого и общественного существования – плодотворного, счастливого, радостного» [2: 236].

На идейную связь авторов БК и ДЖ указывает вариант первоначального названия романа Б.Л. Пастернака «Мальчики и девочки», который подчеркивает значимость темы детства. Название явно соотносится с названием 10–ой книги четвертой части БК – «Мальчики», где речь идет о Коле Красоткине, группе школьников и их отношениях с Илюшей Снегиревым. Роман ДЖ словно повествует о взрослой жизни этих выросших детей. «Вернуть истории поколение, видимо от нее отпавшее, – высказаться не только от своего лица, но и от лица поколения», об этом думает Б.Л. Пастернак, начиная с 20-х гг. [2: 237]. Стихией этого поколения был русский город конца XIX – начала XX века, жизнь и тенденции развития которого запечатлел в художественном слове Ф.М. Достоевский.

В книге «Роман тайн “Доктор Живаго”«, вышедшей в свет в 1996 году, И.П. Смирнов рассматривает произведение Б.Л. Пастернака в русле «традиции большого христианского повествования, которую основал Достоевский» [3: 154]. ДЖ написан во многом по завету автора БК, создавшего текст об обóжении, и как его продолжение. И.П. Смирнов отмечает: «“Братья Карамазовы” теосемантичны. Роман Пастернака моделирует не только теоморфный мир, он и сам, <…> теоморфен. Эстетизация теоморфизма порождает соответствующий ей текст. Нелитературная теосемантичность «Братьев Карамазовых» и сугубо эстетический теоморфизм «Доктора Живаго» были оригинальным православным вкладом в копилку мирового творчества» [3: 197].

В этой связи отмечается сходство главных героев и отчасти их судеб. Юрий и Алеша – герои кенотического характера. У них есть духовные наставники – Веденяпин и Зосима, которые заботятся о том, чтобы их подопечные «укоренились в миру» (Алеше дается наказ «жениться», Юрия предостерегают от чрезмерного «целомудрия»). Их самостоятельный путь в жизнь начинается с «монастырских покоев», «темной кельи». Оба героя рано осиротели. Следует заметить, что наполовину сиротски, без отцов, живут и другие герои романа – Дудоров, Паша Антипов, Лара. Тема детских страданий в ДЖ, так же, как и в БК, образует композиционное кольцо: звучит в зачине романа и в его эпилоге. В первых сценах БК описано бедственное положение Дмитрия, Ивана, в ДЖ – страдания Юры во время похорон матери. В финале БК – повествуется о смерти Илюши, мать которого не в своем уме, в ДЖ – помещен рассказ Таньки Безочередевой (дочери Юрия и Лары) о замученном грабителем Петеньке, «ангельской душеньке», чья мать сошла с ума от горя.

Теоморфность Юрия Живаго и Алеши Карамазова выражается в их приобщенности к божественной, супраментальной истине. Индивидуальное самосознание «неяркого» героя становится новой формой всеобщности. В отличие от традиционного романного повествования жизненный путь Юрия и Алеши заключается не в самоопределении. Феноменальность их судеб состоит в том, что они объединяют, интегрируют, как бы сводят людей и сам жизненный процесс. Через них течет бытие, оно совершается в них, через рассказ о них постигается внутренняя связь явлений, стихия (от греч. stoicheion – первооснова, принцип) человеческого духа. Назначение таких героев, несущих в себе «сердцевину целого», в обнаружении сущностного хода бытия, перед которым мелко и неинтересно любое частное положение. Все остальные персонажи в ДЖ и БК так или иначе соотносятся с ними.

Герои Ф.М. Достоевского живут в преддверии, в канун «последних» времен, герои Б.Л. Пастернака – в апокалиптические. Весь роман ДЖ повествует о том, как культурная эпоха сходит на нет. Вполне закономерно, что для Б.Л. Пастернака был важен диалог с великим предшественником, великим знатоком мрачных бездн и темных сторон жизни человека. Но архитектонически прозаическая часть романа является вступлением к стихам Юрия Живаго, представляет собой, по терминологии Ф.М. Достоевского, как бы «предисловный рассказ» к ним. В поэтической части дан другой полюс бытия человека, к которому в конце концов он движется через страдания и муки, преодолевая хаос.

«Точки пересечения» художественных миров БК и ДЖ, разумеется, не ограничиваются теми, что представлены в данном обзоре, но задают направление для дальнейшего осмысления поэтики романа Б.Л. Пастернака во взаимосвязи с поэтикой БК и других романов Ф.М. Достоевского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Пастернак Б. Л. Замечания к переводам из Шекспира // Сочинения: в 2-х тт. Т. 2. Поэмы. Проза. Тула: Филин, 1993. С. 342–358.
2 Пастернак Е. Б. Достоевский и Пастернак // Достоевский: материалы и исследования. Л.: Наука. Ленинградское отделение. 1991. с. 231–243.
3 Смирнов И. П. Роман тайн «Доктор Живаго». Москва: НЛО, 1996. 208 с.
4 Эрн В. Ф. Нечто о Логосе, русской философии и научности // Эрн В.Ф. Сочинения. Москва: Изд-во «Правда», 1991. С. 71–108.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

УДК: 614.253:316.77

Ю. А. Винокурова
Россия, г. Самара, Самарский государственный медицинский университет

РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВРАЧА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье рассмотрены понятия речевой компетентности и профессиональной идентичности врача. На основе изучения и анализа теоретического материала сделаны выводы о том, что речевая компетентность является одним из важных компонентов в профессиональной характеристике специалиста. В заключении указаны перспективы исследования темы и даны рекомендации по совершенствованию речевой компетентности.

Ключевые слова: речевая компетентность, профессиональная идентичность врача, эффективное общение, эмоциональные барьеры.

В современной медицине от врачей требуются не только глубокие знания в профессиональной области, но и высокоразвитые навыки общения. Речевая компетентность врача является важным компонентом его профессиональной идентичности, поскольку именно через общение осуществляется взаимодействие с пациентами, их родственниками, коллегами. В настоящее время пациенты являются непосредственными участниками своего лечения, поэтому умение врача корректно, эффективно общаться приобретает особую важность и значимость. Это указывает на актуальность исследования речевой компетентности как ключевого аспекта профессиональной деятельности медицинских работников.

В статье дано определение речевой компетентности, выделены ее основные компоненты. Автором отмечено, что исследуемый навык включает в себя не только лексические и грамматические аспекты, но и умение адаптировать свою речь в зависимости от ситуации и социокультурных компонентов, что особенно актуально в медицинской практике. Врач, работающий в многонациональном обществе должен учитывать культурные различия и особенности восприятия информации пациентами. Это поможет медицинскому работнику избежать недопонимания с ними и установить доверительные отношения, что, в свою очередь, будет способствовать более качественному оказанию медицинских услуг. Эффективная коммуникация не только облегчает процесс передачи информации, но и способствует формированию эмпатии, что является важным аспектом в работе врача.

Анализ влияния речевой компетентности на качество медицинского обслуживания позволяет сделать вывод о том, как навыки общения могут снизить уровень стресса у пациентов и повысить их удовлетворенность от получаемых медицинских услуг. В заключение работы предложены практические рекомендации по развитию речевой компетентности у врачей, а также обсуждены перспективы дальнейших исследований в этой области.

Таким образом, данная работа направлена на глубокое понимание роли речевой компетентности в профессиональной идентичности врача и ее значимости для повышения качества медицинского обслуживания. Исследование этой темы имеет не только теоретическую, но и практическую ценность, что подчеркивает ее социальную значимость в контексте современного здравоохранения.

Под речевой компетентностью врача следует понимать важный профессиональный навык эффективного взаимодействия с пациентами и их родственниками, коллегами и другими участниками лечебного процесса. Она включает в себя лексическую, синтаксическую, социолингвистическую, прагматическую компетенции, что определяет качество и эффективность межличностного общения в медицине. Взаимодействие на профессиональном уровне требует от

врача умения адаптировать свою речь в зависимости от ситуации, уровня понимания собеседника, а также учитывать культурные, социальные и эмоциональные аспекты [5: 284].

При формировании профессионально–речевой компетентности необходимо различать языковую и речевую компетенции. Первая включает в себя знание правил и структуры языка, в то время как речевая предполагает умение применять эти знания в процессе общения. Сюда относятся навыки активного слушания, отражения эмоций, а также способности к межкультурной коммуникации.

Исследования показывают, что речевая компетентность является неотъемлемой частью профессиональной идентичности врача. Она помогает врачу устанавливать доверительные отношения с пациентами и создавать комфортные условия для общения, что, в свою очередь, влияет на качество получаемой медицинской помощи и уровень удовлетворенности пациентов [9]. Под профессиональной идентичностью следует понимать сложное интегративное явление, важную характеристику развития человека в какой-либо области. Она является результатом самоопределения человека, который осознает свою профессию как призвание. Она свидетельствует о степени принятия избранной области деятельности как средство самореализации и развития. Иными словами, обладая сформированной профессиональной идентичностью, человек отождествляется с выбранной профессией и считает себя представителем данного сообщества.

Речевая компетентность врача совершенствуется через постоянную практику и отражает основные компоненты, такие как уверенность в себе, умение аргументировать свое мнение и правильно понимать чувства пациента. Эффективное использование этих навыков требует от специалистов теоретических знаний и практической подготовки, которая должна быть встроена в учебную программу. Обучение будущих врачей должно включать в себя развитие речевых навыков и стать одним из ключевых аспектов медицинского образования, ведь устойчивые привычки врачебного общения начинают формироваться еще в студенческие годы, где использование системного подхода и практических навыков может оказать значительное влияние на будущую карьеру [7]. Существуют методики, основанные на активном слушании и практике ролевого моделирования, которые позволяют студентам лучше осваивать нюансы коммуникации и быть готовыми к реальной практике. Отсюда вытекает важность формирования клинической речевой компетентности как неотъемлемой части образовательной программы для медицинских работников, что повышает качество предоставляемых медицинских услуг.

Подходы к обучению должны постоянно совершенствоваться, чтобы медицинские специалисты могли оставаться конкурентоспособными. Интеграция современных технологий в образовательный процесс и изучение иностранного языка могут улучшить международное взаимодействие и качественный обмен информацией [9]. Поэтому следует подчеркнуть, что развитие речевой компетентности врачей – это не только задача образовательных учреждений, но и необходимость для всей системы здравоохранения. Это позволит создать условия для оказания высококачественной медицинской помощи, где знания и навыки общения являются неделимой частью профессиональной практики врача. Сотрудничество и умение вести диалог должны быть неотъемлемой частью образовательных программ для медицинских работников. Это необходимо для формирования культуры открытого общения и более интегрированного подхода, где ценятся мнения всех участников процесса. Доступность информации и понимание ее пациентами могут стать решающими факторами в успешном прохождении всех этапов лечения [1].

Качество медицинских услуг необратимо связано с уровнем речевой компетентности врачей, поскольку эффективное общение с пациентами требует не только технических знаний, но и умения исчерпывающе передавать информацию, выражать поддержку и понимание [2]. Учебные программы должны поощрять развитие как лексических, так и эмоциональных навыков, необходимых для управления таким сложным процессом, как взаимодействие «врач – пациент». Это особенно актуально для будущих врачей, которым важно овладеть основами успешной коммуникации на начальных этапах их образования.

Формирование речевой компетентности проходит через внедрение в обучение современных педагогических технологий. Важно, чтобы студенты не только изучали теорию, но и применяли знания на практике, совершенствуя свои речевые навыки при взаимодействии с реальными пациентами. Подобный подход помогает развить необходимые коммуникативные и эмоциональные качества, формируя более зрелую профессиональную идентичность врача.

Исследователи подчеркивают, что речевая культура врача напрямую связана с его профессиональными качествами и влияет на общую картину лечения. Вопросы речевой культуры рассматриваются как критически важные для профессионального роста, ведь она обеспечивает высокую степень удовлетворенности пациентов и доверия с их стороны. Таким образом, развитие

речевой компетентности врача становится важной составляющей как его профессиональной идентичности, так и общей эффективности работы медицинских учреждений.

Коммуникация в сфере здравоохранения охватывает не только передачу информации, но и социокультурные аспекты, которые влияют на взаимодействие «врач–пациент». Различия в культурных установках и восприятии информации о здоровье могут выступать источником конфликтов, поэтому понимание этих аспектов является необходимым условием эффективного общения. Этноспецифика и самоидентификация индивидов формируют определенные сценарии, в которых происходит коммуникация, что требует от медицинских работников профессионально–речевой гибкости и адаптивности.

В профессиональной медицинской деятельности особое внимание необходимо уделять кросс–культурной коммуникации, которая проявляется в постепенном упрощении языковых и культурных барьеров. Успех лечения зачастую зависит от тех доверительных отношений, которые формируются в момент взаимодействия, учитывая социальные и культурные особенности каждого пациента. Недостаток понимания может снижать мотивацию медицинских работников и вызывать негативные реакции со стороны пациентов, что подчеркивает важность готовности специалистов к культурной адаптации.

Конструктивная коммуникация создает социализацию вокруг практической деятельности, где врачи выступают не только как носители специальных знаний, но и как посредники между различными культурами, что будет способствовать улучшению удовлетворенности пациентов [3]. Под конструктивной коммуникацией подразумевается умение ясно выражать свои мысли, избегая субъективных оценок и уважая мнение другого человека. Это способность грамотно говорить, внимательно слушать и понимать собеседника.

Внедрение специализированных социокультурных технологий в медицинскую практику способствует повышению профессиональной идентичности врачей и улучшению качества жизни всех участников процесса здравоохранения и медицинского обслуживания в целом. Кросс–культурные подходы делают возможным более глубокое понимание чувств и потребностей пациентов, что открывает новые горизонты для исследовательской деятельности в области медицины. Современные тенденции указывают на аспект коммуникации как важный инструмент в арсенале врача [8].

Коммуникативные навыки врача требуют высокой квалификации и разнообразия методов, чтобы наладить контакт с пациентами. Например, активное слушание или использование комплиментов способны расположить пациентов и повысить уровень их доверия. Важность таких навыков подтверждается многими исследованиями, в результате которых было доказано, что эффективная коммуникация влияет на результат лечения и удовлетворенность пациентов процессом оказания медицинских услуг.

Выбор конкретных методов общения напрямую зависит от ситуации и целей взаимодействия, что говорит о необходимости применения различных подходов от диагностических вопросов до рекомендаций по лечению. Это требует от врача понимания проблемы и языковой компетенции. Некоторые методы могут оказаться более эффективными в зависимости от индивидуальных особенностей пациента, его состояния и психологической готовности к процессу лечения.

Существует множество препятствий, с которыми сталкиваются врачи при общении с пациентами. К таким барьерам следует отнести высокую нагрузку на медицинский персонал, стресс, недостаток времени, частое изменение состава коллектива [6]. Эти факторы могут привести к использованию непонятной для пациентов терминологии, что значительно затрудняет детальное обсуждение состояния здоровья и необходимого лечения. В связи с этим становится критически важным стремление обходить такие барьеры, чтобы минимизировать неэффективность общения.

Коммуникация в медицине играет важную роль, поскольку именно она формирует контекст отношений «врач–пациент». Одним из основных аспектов эффективной коммуникации является эмпатия, которая способствует глубокому пониманию психологического состояния пациента, что влияет на процесс диагностики и лечения. Эмпатия подразумевает способность осознавать и понимать эмоции другого человека и применять эти знания на практике. Следует отметить, что высокий уровень эмпатии коррелирует с качеством медицинской помощи. Эмпатию необходимо развивать и совершенствовать уже с первого курса обучения в медицинском вузе. Формирование эмпатических способностей позволит будущим врачам эффективно взаимодействовать с пациентами, учитывая их эмоциональные и психосоциальные аспект. Однако уровень эмпатии у медицинских работников зачастую находится на низком уровне. Причинами этого чаще всего выступают стрессовые ситуации на работе, которые приводят к эмоциональному выгоранию и в дальнейшем препятствуют формированию этого навыка.

Большое внимание следует уделять проявлению эмпатии в реальных условиях общения, где зачастую возникают эмоциональные барьеры. Знание о факторах, препятствующих пациентам открыто делиться своими переживаниями и проблемами, позволяет медикам находить более эффективные пути для взаимодействия. Эмпатия должна рассматриваться как неотъемлемая часть медицинской квалификации, которая повышает степень доверия и сотрудничества в отношениях «врач–пациент».

Речевая компетентность врача формирует основу его профессиональной идентичности и служит неотъемлемой частью врачебной практики. Современные исследования подтверждают, что понимание важности умения общаться положительно сказывается на качестве работы и отношениях с пациентами. Невозможно эффективно лечить, не зная индивидуальных особенностей и эмоциональных переживаний пациента, что указывает на необходимость комплексного подхода к терапии [2].

Профессиональная идентичность врача состоит из множества компонентов, которые формируются в процессе обучения и в профессиональной деятельности. Ключевыми факторами, формирующими эту идентичность, являются чувство принадлежности к медицинскому сообществу и возможность взаимодействия с коллегами. Общие ценности, настрой на положительный исход лечения и профессиональные ожидания содействуют созданию сплоченной команды, способной совместно решать проблемы, возникающие в медицинской практике. Коммуникация играет центральную роль в этом процессе, создавая атмосферу доверия и взаимопомощи среди медиков, что в свою очередь способствует личностному росту и профессиональному развитию.

Чувство уверенности в своих речевых навыках создает предпосылки для формирования положительной профессиональной идентичности, что важно для будущей карьеры врача и его роли в обществе. Таким образом, речевая компетентность выступает лишь дополнительным аспектом профессионализма и занимает центральное место в определении того, каким образом врач воспринимает сам себя и свою деятельность в значимом контексте медицинской практики.

Способность врача объяснять сложные медицинские термины простым языком помогает пациентам лучше понимать свое состояние и необходимость тех или иных процедур. Эффективное общение, основанное на высокой речевой культуре, способствует снижению уровня стресса у пациентов и повышает их комплаентность, то есть готовность следовать рекомендациям врача. Таким образом, речь не только передает информацию, но и формирует отношение пациента к процессу лечения.

Исследования показывают, что высокая степень речевой компетентности медиков приводит к снижению недопонимания и конфликтных ситуаций в процессе общения с пациентами, что в свою очередь способствует созданию более гармоничной рабочей атмосферы в медицинском учреждении. Врачи с высокой речевой культурой лучше настраиваются на эмоциональное состояние пациентов, что помогает наладить диалог на основе доверия и взаимопонимания.

Речевое поведение врача существенно влияет на его профессиональную идентичность и интеграцию в медицинский социум. Важно осознавать, что современная медицинская практика развивается в контексте повышенной значимости коммуникации. Способность врача устанавливать контакт и взаимодействовать с пациентом, используя речевые средства, формирует качественную основу для успешной диагностики и лечения. Гиппократ подчеркивал эту идею, выражая мнение о том, что забота о больном значительно важнее, чем просто лечение болезни.

Врачам следует осознавать, что внимательное и чуткое отношение к пациенту является частью их профессиональной обязанности.

Таким образом, речевая компетентность врача является важным элементом его профессиональной идентичности. Как было отмечено, речевая компетентность включает в себя не только знание медицинской терминологии, но и умение эффективно общаться с пациентами, что является ключевым аспектом в установлении доверительных отношений. В процессе общения врач не только передает информацию, но и создает атмосферу, способствующую открытости и взаимопониманию. Это, в свою очередь, влияет на качество медицинского обслуживания, так как пациенты, чувствующие поддержку и внимание, более охотно следуют рекомендациям врача и участвуют в процессе лечения.

Социокультурные аспекты речевой компетентности также играют важную роль. Врач, обладая знаниями о культурных особенностях своих пациентов, может адаптировать свое общение, что способствует более глубокому пониманию и уважению к индивидуальности каждого пациента. Это подчеркивает значимость культурного аспекта в медицинской практике, что также является необходимым условием для успешного взаимодействия.

Стратегии эффективного общения, такие как использование эвфемизмов, повторений, приемов активного слушания помогают врачу не только донести информацию, но и смягчить потенциально болезненные моменты, что особенно важно в контексте медицинской диагностики и лечения. Эти

приемы способствуют созданию более комфортной атмосферы для пациента, что, в свою очередь, уменьшает уровень стресса и тревожности.

Эмпатия врача выделена в работе как один из ключевых факторов, способствующих формированию доверительных отношений между медицинским работником и пациентом. Она является важным компонентом профессиональной идентичности врача, так как позволяет ему не только понимать, но и чувствовать переживания пациента, что значительно улучшает качество медицинского обслуживания.

Важность речевой компетентности как элемента профессиональной идентичности врача не может быть переоценена. Она не только влияет на восприятие врача как профессионала, но и на его самоидентификацию в рамках медицинской профессии. Врач, обладающий высокими речевыми навыками, чувствует себя более уверенно, что отражается на его профессиональной деятельности.

В рамках статьи даны практические рекомендации по развитию речевой компетентности, которые могут быть полезны как для студентов медицинских вузов, так и для практикующих врачей. Эти рекомендации включают в себя тренинги по эффективному общению, изучение социокультурных аспектов взаимодействия с пациентами и развитие навыков эмпатии.

Перспективы исследований в области речевой компетентности остаются актуальными, так как с каждым годом возрастает потребность в эффективном медицинском общении. Социальная значимость развития речевой компетентности врачей заключается в том, что это не только улучшает качество медицинских услуг, но и способствует формированию более здорового общества в целом.

Резюмируя, важно отметить, что речевая компетентность врача является неотъемлемой частью его профессиональной идентичности и важным фактором, влияющим на успех в медицинской практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Дербисалина Г. А. Основные принципы эффективных коммуникаций врача общей практики // Вестник Казахского Национального медицинского университета. 2010. № 4.
2 Дубровина Д. А., Шумаков В. А., Титова О. А. Коммуникативно-эмоциональные показатели профессиональной идентичности будущего врача // Психология. Психофизиология. 2019. № 3.
3 Забровский А. П. Медицинский дискурс и процесс межкультурной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 3.
4 Колесниченко М. Б. Социокультурные аспекты медицины и здоровья в современной социологии // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2011. № 9.
5 Лунева Л. П., Казадаева Т. В. Методические возможности формирования у студентов нравственного отношения к русскому языку // Наука и образование транспорту. 2011. № 1. С. 283–285.
6 Лутошлива Е. С. Сотрудничество как эффективная стратегия взаимодействия врача с пациентом // Acta Biomedica Scientifica. 2006. № 5.
7 Мушников Д. Л., Орлова Е. В., Гареева О. Д. Филологическая культура медицинского персонала, как фактор обеспечения качества медицинских услуг // Образовательный вестник «Сознание». 2009. № 1.
8 Смирнова А. С., Жикина Т. А. Кросс-культурная коммуникация – необходимая часть профессиональной подготовки медицинского персонала // Universum: медицина и фармакология. 2024. № 9 (114).
9 Эмирбеков Р. Ф. Речевая культура как необходимое условие общей профессиональной компетенции врача // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2021. № 8.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Т. А. Герасимова
Россия, г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РАМКАХ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА

В статье рассматривается изучение фразеологизмов в рамках морфологического аспекта. Говорится об ученых, внесших значимый вклад в развитие фразеологии как дисциплины.

Ключевые слова: языкознание, фразеологизмы, фразеологические единицы, морфологический аспект.

В морфологическом аспекте фразеологизмы рассматриваются как единства, которые выполняют функции различных частей речи. В 1964 году А. В. Кунин защищает докторскую диссертацию на тему «Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо–русского фразеологического словаря», тем самым вносит существенный вклад в развитие фразеологии как дисциплины. Он разработал теорию идиомологии английского языка, которая ранее не являлась предметом исследования лингвистов. В ее основе лежит исследование такого основного показателя идиомы, как устойчивость. А. В. Кунин доказал, что устойчивость фразеологизма – это комплексное явление, включающее в себя устойчивость употребления, устойчивость на структурно–семантическом уровне, устойчивость полностью или частично переосмысленного значения, устойчивость лексического состава, допускающую подмену идиом только в пределах идиоматической вариантности, морфологическую устойчивость и синтаксическую устойчивость, связанную со стабильностью порядка слов фразеологических единиц, изменения которого возможны исключительно в рамках вариантности структурной синонимии и окказиональных преобразований [Кунин, 1964, с. 24].

В соответствии с данной характеристикой, А. В. Кунин полагает, что фразеологизмы можно разделить на:

– субстантивные, выполняющие функции существительного (например, *a dog in the manger «собака на сене», a snake in the grass «змея подколодная», a bitter pill to swallow «горькая пилюля»*);

– адъективные, выполняющие функции прилагательного (например, *quiker than lightning «быстрее молнии», as fierce as a tiger «свирепый как тигр», like a bear with a sore head «сильно рассерженный»*);

– глагольные, выполняющие функции глагола (например, *to carry the day «взять верх», to dance on a volcano «играть с огнем», to hand smb a lemon «надуть, обмануть кого–либо»*);

– адвербиальные, выполняющие функции наречия;

– междометные, обобщенные выразители эмоций и волеизъявления. Они способны выражать личностное отношение человека к объектам, а также к самому себе. Например, *sakes alive «ну да», come, come «ну–ну»*;

– союзные [Кунин, 1964, с. 36].

В 1963 году Н. Н. Амосова становится издателем книги «Основы английской фразеологии» и говорит о важности рассмотрения фразеологизмов как об «лексических объединениях с особенным семантическим своеобычием». В ней она приводит классификацию фразеологических единиц, ограничивает их от свободных словосочетаний, а также разрабатывает основные понятия фразеологии как особой отрасли языкознания. Она утверждает, что слово всегда способно найти свое семантическое применение в конструктивной взаимосвязи с иными элементами речевого целого, то есть в том или ином контексте. При этом свободные сочетания слов реализуются в переменном контексте, допускающем различные вариации, в то время как для фразеологически связанных сочетаний требуется постоянный контекст для выражения своей семантической обусловленности [Амосова, 1963, с. 178]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что любое значение, если оно не является свободным, означает значение фразеологически взаимосвязанное; любая словесная связь, обнаруживающая семантическую подвластность одного слова от другого, является фразеологической связью. Отсюда следуют заключить, что фразеологическая единица и является единицей стабильного контекста.

Морфология фразеологизмов изучает формы, которые могут принимать слова, находящиеся внутри тех или иных фразеологизмов. Стоит отметить тот факт, что фразеологизмы имеют фиксированный состав и грамматическую форму. В большинстве случаев слова в фразеологизме нельзя заменить на другие или изменить по форме с сохранением смысла. В редких случаях может наблюдаться некая вариативность.

Лингвисты занимаются изучением фразеологии на протяжении многих лет, как следствие данный раздел науки имеет давние традиции. Становление фразеологии как раздела языкознания связано, в первую очередь, с исследовательской работой, принадлежащей российским ученым, которые

проводили свои исследования на материале различных языков. Разнообразие работ отечественных лингвистов является ценным языковым и культурным наследием, которое позволило советской, а затем и российской науке занять лидирующие позиции в изучении фразеологической теории.

Фразеологизмы имеют ряд признаков: целостное значение, устойчивость, воспроизводимость, семантическая целостность и т. д.

Воспроизводимость – это семантическое повторение языковых единиц разной степени сложности. Устойчивость – это степень семантического слияния и неразделимости элементов. Целостным значением можно назвать единое значение фразеологизма, которое невозможно вывести из значения его составных частей. Целостность значения фразеологической единицы мотивируется образом, лежащим в основе внутренней формы фразеологизма.

Фразеологизмам присущи ряд характерных особенностей, которые отличают их от лексических единиц:

– фразеологизмы имеют сложный состав в силу своей многокомпонентности (*бередить душу, ломать голову*);

– фразеологизмы имеют семантическую целостность, то есть они являются неделимыми и имеют нерасчлененное значение, или значение, выражаемое одним словом (*кот наплакал – мало*), или то значение, которое можно интерпретировать описательно (*садиться на мель – оказаться в крайне сложной ситуации или затруднительном положении*);

– фразеологизмам свойственен постоянный состав, поэтому их компоненты являются незаменяемыми (нельзя вместо лексемы *«кот»* использовать лексему *«кошка»* во фразеологизме *«кот наплакал»*);

– фразеологизмы могут обладать своей вариативностью *(«от всего сердца» и «от всей души»*, но это вовсе не означает, что произвольное обновление состава в подобных выражениях является допустимым);

– фразеологизмы отличаются воспроизводимостью, их компоненты можно предсказать, т. к. они применяются в нашей речи именно в том виде, в каком закрепляются в языке и памяти *(«заклятый» невольно требует добавления лексемы «враг»*);

– структура фразеологизмов отличается непроницаемостью, т. е. их состав не приемлет наличие других элементов;

– компоненты фразеологизмов имеют устойчивую грамматическую форму (например, во фразеологизме *«бить баклуши»* нельзя заменить существительное множественного числа на единственное);

– фразеологизмы носят упорядоченный характер относительно порядка компонентов, исключение составляют фразеологизмы глагольного типа *(«ни свет ни заря»*, где переставление компонентов местами не представляется возможным и *«воды в рот набрать»*, где допускается иная трактовка – *«в рот воды набрать»*).

На основании многочисленных исследований ученых можно сделать вывод о том, что фразеологические единицы обладают широким семантическим объемом и могут обозначать предметы, явления, а также состояния. Они позволяют представить картину мира в ярких красках, а также благодаря фразеологизмам можно яснее понять особенности общественной, культурной и духовной жизни тех или иных народов. Фразеологизмы помогают погрузиться в историческое, экономическое и культурное многообразие народов, в их природно–географическую среду, обряды и национальный фольклор. Таким образом, проведенный анализ работ по исследованию фразеологических единиц позволил выявить значительный интерес к исследованию данного вопроса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун–та, 1963. 208 с.

2 Кунин А. В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря: автореферат дис. на соискание ученой степени доктора филологических наук / 1-й Моск. гос. пед. ин–т иностр. языков им. Мориса Тореза. М., 1964. 48 с.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

С. А. Голубков
Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева

ИСПЫТАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА ПРЕДМЕТНЫМ МИРОМ В ЗЕРКАЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье идет речь о вызовах времени, которые создает современная цивилизация, накопившая за многие века своего развития огромный рукотворный предметный мир,ныне плотно обступивший человека и порой превращающий его из умелого и безраздельного властелина своих материальных творений в настоящего «раба вещей». Литература отражает эти сложные и противоречивые социокультурные процессы.

Ключевые слова: цивилизация, вещный мир, функции вещи: утилитарная, сакральная, статусная, эстетическая и мемориальная, экспансия вещи, предметная деталь и подробности.

Каждый новый этап развития цивилизации ставит человека перед целым рядом испытаний. Сегодня это можно графически выразить фигурой треугольника: Человек – Природа – Рукотворный космос (то есть вещный мир, предметная среда).

Воплощая в вербальных образах реальную действительность, писатель стремится придать описанию физических параметров этой реальности особую предметность и наглядность. Художник слова активно использует ресурсы *плана изображения* и *плана выражения***,** которые в системе произведения продуктивно друг друга обогащают. План изображения в первую очередь связан со зрительным восприятием, и это позволяет называть литературу «словесной живописью». План выражения касается передачи с помощью слова определенного настроения, эмоционального состояния, а это уже сближает литературу с музыкой как искусством преимущественно выразительным (богатый художественный опыт поэтов-символистов тут весьма показателен).

Занимаясь отображением внешнего мира, окружающего героя, писатель не ограничивает себя только описаниями природы, но и дает выразительные образы предметной среды, того многокомпонентного вещного мира, который стал именоваться Второй природой и явился результатом развития человеческой цивилизации. Мир рукотворных вещей может многое рассказать о человеке, выступая своеобразным социокультурным зеркалом.

История развития естественных и гуманитарных наук убедительно показывает, что вещь как элемент повседневного обихода можно изучать по-разному. Ее можно рассматривать с научно-технической точки зрения, дотошно выясняя, какие базовые физические или химические законы легли в основу создания вещи, какие конкретные технологии и производственные процессы для этого оказались насущно потребными и т.д. Но вещь – понятие весьма интересное и в антропологическом измерении. Как человек живет среди вещей? Что они для него значат?

Разноплановые, дополняющие друг друга функции вещи накапливались в человеческой истории в соответствии с усложнением социального бытия личности. Первоначально вещь вошла в повседневную жизнь и в сознание человека в своей сугубо *утилитарной* функции. Условия жизни древнего человека диктовали такое отношение к вещи. Данная функция сохранилась и до сих пор. Но параллельно часть вещей, входивших в обиход человека, приобретала *сакральный* и *статусный* смыслы. Сакральное было связано с мистической функцией вещи, наделением ее многомерной духовной символикой. И эпохи древнего языческого идолопоклонства, и эпоха христианства создавали свои предметные миры. Церковная утварь многопредметна, и каждый предмет, находящийся в храме, имеет свое конкретное назначение и свой глубокий символический смысл.

Вещь в ее статусной функции могла стать символом власти, богатства, обозначением высокого места человека в воинской иерархии. Скипетр и корона, держава и трон, именное оружие, ордена и медали, парадные мундиры и камзолы, дорогие сервизы для особых празднеств, кареты и коляски – все свидетельствовало о принадлежности их обладателей к особому социальному слою.

К неутилитарным функциям вещи можно отнести еще две семантически важные функции – *эстетическую* и *мемориальную*. Уже в самые ранние эпохи своего становления человечество нуждалось в эстетическом переживании, в праздном созерцании прекрасного объекта для отдыха и душевного равновесия. Человек стал окружать себя множеством красивых вещей с нулевой утилитарной функцией (не случайно для обозначения таких вещиц возникло специальное слово «безделушка»), но с приобретшей особую важность функцией эстетической. Точно так же вещь в ее мемориальной функции может быть лишена практического смысла, бесполезна с утилитарной точки зрения. Такой предмет ценен лишь тем, что хранит память о давно умершем человеке. Разглядывая

старинные фотографии, почтовые открытки, письменные принадлежности, какое–нибудь незатейливое бабушкино рукоделье, мы погружаемся в отошедшее время, пытаемся представить себе уклад жизни наших предшественников, строй их мыслей и повседневных переживаний. Мемориальная предметная часть литературных музеев в этом отношении имеет свою конкретную семантику. Вещи, принадлежавшие тому или иному писателю, выступают непосредственными «свидетелями», а то и «соучастниками» живого творческого процесса.

Есть немало исследований, посвященных типологии вещей и принципам их функционирования в культуре и, в частности, в литературе. О вещном мире литературы как корреляте реального писал А.П.Чудаков в книге «Слово – вещь – мир» [7]. Методологически важной в этом ряду работ является статья В.Н.Топорова «Апология Плюшкина: вещь в антропоцентрической перспективе» [5]. На разных аспектах смысловой многомерности предметной детали останавливались Б.М.Гаспаров [1], А.Б.Есин [3]. О психологических гранях отношения человека к окружающему его миру вещей размышляла В.Мухина [5]. В ряду этих исследований находится и монография профессора Г.П.Козубовской «Русская литература и поэтика зримого» [4].

Проблема «Человек и вещь» приобретает особую обостренность в современную эпоху. Технологические возможности сделали вещь отчужденной от ее непосредственного создателя – в процессе производства она проходит через десятки длинных конвейерных цепочек. Результатом технического прогресса становится множащийся в геометрической прогрессии калейдоскоп рукотворных предметов. Поток вещей, подчиненный потребительским стандартам, стандартизирует и самого человека, порождая этикеточное мышление. Вещь становится изменчивой и легко сменяемой. И модульный принцип отношения к человеку, о чем писал американский футуролог Элвин Тоффлер, превращает человека тоже в разновидность вещи, которая интересна окружающим лишь в какой–то определенной узкой функции. «Мы применяем модульный принцип к человеческим отношениям. Тем самым мы создаем личность, подобную предметам одноразового использования: Модульного Человека» [7: 112].

Современный человек оказался центральным звеном нарастающего драматичного конфликта между Природой, из которой человек вышел как биологический организм, и Вещным миром (так называемой Второй природой), который он сотворил в процессе своего социально–исторического становления. Только многомерная культура поможет сохранить зыбкий баланс в этой многозвенной системе отношений (человек – природа, человек – вещный мир, природное – искусственное).

Литературоведы, изучая первоэлементы, мельчайшие слагаемые художественного произведения, различают понятия «художественная *подробность*» и «художественная *деталь*». Об этом писал еще больше полувека назад в своей работе «Искусство детали» Е.С.Добин [2]. Главная задача, которую решают и подробности, и детали, в общем-то едина – через призму ничтожно *малого* увидеть максимально *многое*. Но очевидно и принципиальное различие. Для подробностей, так сказать, действенна «арифметика больших чисел». Склонный к подробному бытописательству Н.Гоголь увлекается предлинными перечислениями: тут и разнообразные кушания («Старосветские помещики»), и элементы казачьей амуниции («Тарас Бульба»), и плюшкинский хлам («Мертвые души»). Секрет воздействия художественных подробностей – в их суммарном типологическом эффекте, в их постепенно возрастающем накоплении.

Единичность художественной детали объясняется тем, что она имеет концентрированный смысл, берет на себя максимум семантической нагрузки, как бы замещая многие потенциальные подробности. Максимально семантически расширяясь, деталь может приобрести масштаб универсального символа. Так, в начале рассказа В.Набокова «Весна в Фиальте» упомянута афиша бродячего цирка, а в финале автомобиль, в котором едет Нина со своими спутниками, врезается именно в фургон этого бродячего цирка. Зачем писателю понадобилась именно эта деталь, давшая в начале повествования неясный сигнал тревоги, а в конце соединившая гибель героини и нелепый случай (почему именно этот злополучный цирковый фургон оказался на пути мчащегося автомобиля?)? Может быть, цирк выступил в сознании писателя некоей емкой метафорой человеческого существования как такового: всегда, как и в цирке для канатоходца, есть зыбкая грань, отделяющая жизнь от смерти; есть иллюзия людского единения (ведь скрепы, объединяющие публику в цирке, эфемерны и временны); всегда найдутся праздные зеваки – зрители чужого счастья или чужой беды? Ко многим раздумьям подводит читателя, казалось бы, не столь значимая набоковская деталь.

Для демонстрации всей совокупности художественных функций, которые выполняют в литературе подробности, Е.Добин посвящал специальную главу упомянутого нами исследования анализу произведений Гоголя, а в другой главе обращался к малой прозе Чехова для функционального изучения отдельных емких деталей. Последующее развитие русской литературы убедительно доказывало продуктивность обеих художественных стратегий. Так, изобилует целыми

вереницами подробностей созданная в разные периоды XX века проза И.Бунина, В.Набокова, Ю.Трифонова, Ф.Искандера. В то же время история малой юмористической прозы XX века свидетельствует об усвоении чеховских уроков детализации и лапидарности. Эти две творческие установки дополняли друг друга.

Однако в этих описаниях важно не само наличие той или иной вещи, а *отношение* человека к ней. Спектр таких отношений многообразен – от явно выраженного небрежения до патологической жадности и фантастического скопидомства. Обладание вещью порой становится синонимом обладания миром. Обилие приобретенных человеком вещей повышает его самооценку, при этом недалекий человек порой даже не подозревает, что разрастающийся внешний предметный ряд лишь примитивно компенсирует внутреннюю духовную пустоту человека, выступает легковесным замещением утраченных или так и не приобретенных внутренних личностных смыслов. Человек, рассматривающий обладание вещи как единственную жизненную цель, вступает на парадоксально двусмысленную и скользкую дорожку: власть человека над вещью в конечном счете оборачивается тотальной властью вещи над человеком. Человек становится жалким заложником вещного мира. Центральный герой пушкинской маленькой трагедии «Скупой рыцарь» в известном монологе, произносимом у распахнутых сундуков с сокровищами, торжественно возглашает: «Я царствую! Я торжествую!» Но убого его торжество, торжество одинокого скупца–фанатика, вынужденного скрывать свои восторги в глухих подвалах замка. И «царствование» оборачивается «рабством». Торжествуют вещи, а человек редуцирован.

Вещь в системе социальных связей может стать и благой *вестью*. Таков смысл вещи–подарка. В процессе одаривания один человек передает другому человеку энергию дружеской приязни, искренней симпатии, глубокой любви. Вещь в этом случае наполняется позитивными смыслами, она становится знаком сотрудничества, сочувствия, сорадования, человеческого со–Бытия.

Безмерно разрастаясь, вещный мир может обретать зловещие очертания пространства явной угрозы самому бытию человека. Мы говорим уже о тотальной экспансии вещей.

Сигизмунд Кржижановский одним из первых почувствовал опасность подобной экспансии. И в этом отношении он был писателем, тонко и пророчески точно чувствующим противоречия эпохи, ведь экспансия вещного мира в начале XX века только набирала свои обороты. Предметный мир очень активен в прозе С.Кржижановского, и это объясняется и своеобразием конструируемой им системы персонажей, и общим философским замыслом новелл, и совокупностью отраженных в них реалий современной писателю действительности, и составом культурных соотнесений и отсылок.

Художественный мир С.Кржижановского населяют странные персонажи – чудаки, отшельники, созерцатели, собиратели раритетов, мудрецы. И коллекционируют они весьма странные вещи и явления. Герой рассказа «Чудак», бредущий со своим неразлучным портфельчиком по полям сражений, собирает разные проявления человеческой боязни, неповторимые лики страха. Другой персонаж («Собиратель щелей») приручает самые разнообразные трещины безнадежно расколотого мира и руководствуется при этом верховной целью вернуть больному миру чаемую целостность. У еще одного героя, графолога по профессии, в личной собственности находится целая коллекция человеческих почерков («Чуть–чуги»). Этот причудливый персонажный ряд можно бесконечно продолжать.

И собственно вещи бытового обихода, из которых складывается материальная среда обитания героев писателя, − тоже весьма диковинные предметы. Вот их достаточно длинный ряд. Чудесный *дымчатый бокал*, всегда наполненный вином, сколько бы из него ни отпивали («Дымчатый бокал»). *Загадочные четки* из больших шариков, которые оказываются при ближайшем рассмотрении «глазами умерших метафизиков» и обладают особыми свойствами («Четки»). *Книга* как «дом», где «проживает» нужная цитата («Бог умер»). *Волшебная тинктура,* помогающая герою уменьшиться до микроскопических размеров и спокойно обретаться под крышкой наручных часов или беспрепятственно путешествовать внутри человеческого организма («Странствующее «Странно»«). «Темный *тюбик*» с надписью «Квадратурин», содержимое которого позволяет безмерно расширять жизненное пространство («Квадратурин»). *Пешка*, в которую переселяется душа умирающего шахматиста мистера Пемброка («Проигранный игрок»). *Квадратная печать*, удостоверяющая документ от ангела-хранителя о смерти души героя («Квадрат Пегаса»). *Циферблаты часов* с нарисованными стрелками, показывающими одно и то же время – двадцать семь второго («Собиратель щелей»). Таинственный пушкинский *рисунок,* оживающий на письменном столе пушкиниста («Рисунок пером»). Оживающие и становящие агрессивными *деревянные мишени* («Мишени наступают»). И т. д., и т.п. Все эти предметы живут своей самостоятельной жизнью, законы которой никак не согласуются с обычными законами человеческого существования. Странные вещи буквально ворвались в повествования писателя, подчиняясь затейливым принципам сказочного двоемирия.

Путешествие героя, окруженного пестрой мозаикой вещей, происходит по маршруту, открывающему мерцающие в заповедных безднах сущего многие смыслы. Это путь от *вещного* к *вещему* и затем к *вечному*. Поначалу вещь, обладая той или иной утилитарной функцией, равна сама себе. Потом она, обнаруживая свою фантастическую «странность», необычность, загадочность, становится *вещей вещью,* то есть подает *весть*, сулит сверхъестественные и заманчивые возможности, *предвещает* небывалый поворот судьбы, обещает иной масштаб будущего существования. И когда человек воспользовался вещью в этой ее новой, необыкновенной функции и вступил на путь фантастических метаморфоз, тогда ему открываются сокровенные и *вечные* смыслы бытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. М., 1997.
2 Добин Е. С. Сюжет и действительность. Л.: Сов. писатель, 1976.
3 Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М., 2003.
4 Козубовская Г. П. Русская литература и поэтика зримого : монография. Барнаул: АлтГПУ, 2021. 448 с.
5 Мухина В. Реальность предметного мира // Развитие личности. 2005. № 4. С.8 – 47.
6 Топоров В. Н. Апология Плюшкина: вещь в антропологической перспективе // Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. С. 7–111.
7 Тоффлер Э. Шок будущего: пер. С англ. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. С.112.
8 Чудаков А.П. Слово – вещь – мир». М., 1995.
9 Эпштейн М. Первопонятия: Ключи к культурному коду. М.: КоЛибри, Азбука–Аттикус, 2022, 720 с.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

А. С. Гуськова, Н. П. Назарова
Россия, г. Самара, «РЖД детский сад № 27»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дидактически игры выполняют важную роль в развитии речи у детей дошкольного возраста. Они способствуют активному усвоению новых знаний, развивают познавательные процессы, воображение, память. В процессе игровой деятельности дети учатся правильно выражать свои мысли, расширяют словарный запас, улучшают грамматическое строение предложений и осваивают нормы произношения звуков. Дидактические игры помогают создать благоприятную атмосферу для общения, что стимулирует интерес к обучению, формирует навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Ключевые слова: дидактические игры, развитие речи, формирование навыков и умений.

Актуальность. Дошкольный возраст – один из ключевых этапов в развитии ребенка, особенно, когда речь идет о формировании языковых навыков [10: 184]. В этот период мозг активно усваивает новые звуки, слова и грамматические структуры, что делает процесс обучения гораздо легче и быстрее.

Однако с каждым годом растет число детей, имеющих отклонения в развитии речи. А речь, как известно, один из наиболее мощных факторов и стимулов развития ребенка в целом [10: 183]. Это обусловлено исключительной ролью речи в жизни человека. Без речевого окружения ребенок никогда не заговорит. Но и этого недостаточно для возникновения у него речи. Важно, чтобы у него самого появилась потребность к пользованию речью, как основным способом общения со сверстниками, близкими.

Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими: он может понятно выразить свои мысли и желания, задать вопросы, договориться со сверстниками о совместной игре. И наоборот, неясная речь ребенка весьма затрудняет его взаимоотношения с людьми и нередко накладывает тяжелый отпечаток на его характер. В решении данной проблемы отличным помощником служит дидактическая игра.

Изучение развития речи в общении восходит к идеям Л. С. Выготского, рассматривающего речь как средство социального общения, основной и генетически исходной функцией которой является коммуникативная функция.

Работая с детьми, обращаем внимание на то, что речь детей недостаточно развита. Речь многих ребят характеризуется рядом существенных недостатков: часто пропускаются важные смысловые элементы, из-за чего рассказы становятся неполными и трудными для понимания; нарушается логика повествования, дети делают долгие паузы, словно теряются в мыслях и не могут подобрать нужные слова, нуждаясь в постоянной помощи воспитателя. Все эти факторы указывают на то, что необходимо использовать в своей работе такие методы и приемы, которые способствовали бы наиболее эффективному развитию связной речи.

Ребенок находится большее время в детском саду вместе со сверстниками и воспитателем. В ходе работы, изучая методическую литературу по данной теме и наблюдая за играми детей, приходим к выводу, что через игру у детей дошкольного возраста развитие речи происходит быстрее. Почему? Да потому, что в дошкольном возрасте игра является основным видом деятельности. Уже с самого раннего возраста детям доступны дидактические игры. Именно с помощью дидактических игр детям передаются определенные знания, формируются представления об окружающем, развивается речь. Не случайно А.С. Макаренко утверждал: «Игра развивает язык, а язык организует игру».

После изучения методической и педагогической литературы по этому вопросу, приходим к выводу, что для развития речи у детей младшего дошкольного возраста, необходимо применять разнообразные речевые упражнения, игры, включая дидактические, интегрированные в различные виды деятельности.

Дидактические игры – это занятия, которые направлены на обучение и развитие, сочетая в себе элементы игры и учебной деятельности. Такие игры могут быть как настольными, так и подвижными, и обычно включают в себя задания, способствующие усвоению нового материала, развитию логического мышления и, конечно, речи. Дидактическая игра представляет собой специально организованную форму учебной деятельности, направленную на обучение и развитие определённых навыков у детей. Её структура включает в себя цель, правила и содержание. Дидактические игры отличаются от традиционных игр наличием чёткой образовательной составляющей, хотя при этом остаются привлекательными и интересными для ребёнка.

Для успешного проведения дидактических игр важно учитывать следующие рекомендации: игры должны соответствовать возрасту, уровню развития и индивидуальным особенностям ребенка; важно предоставить разнообразный материал (игрушки, картинки, настольные игры) для поддержания интереса у детей. Подбирать игры необходимо соответственоо возрастным особенностям и уровню развития детей. Речь ребёнка способна полноценно **развиваться** только при наличии определённой **предметно-развивающей среды**. Среда в группе существует таким образом, чтобы обеспечить простор для всех видов деятельности **детей**. В группе имеются различные игрушки, настольно-печатные **игры**, наглядный материал, книги *(как художественная литература, так и познавательная)*. Весь игровой и **дидактический** материал расположен в поле зрения **детей и доступен им**. Дидактический материал используется, как в образовательной деятельности, так и в самостоятельной игровой деятельности по желанию и интересам детей.

В ходе нашего исследования проводилась диагностика речевого развития детей как в начале, так и в конце учебного года по единой методике. Такой подход позволил осуществить сравнительный анализ динамики речевых навыков у детей.

Результаты диагностики выявили, что большинство детей имеют недостаточный уровень речевого развития, что можно увидеть из следующих показателей: высокий уровен речевого развития – 33 %, средний – 29 %, низкий– 38 %. В связи с этими данными, разработана система педагогической деятельности с детьми и родителями. Родителям предложено заполнить анкету по развитию связной речи у детей дома. В результате анкетирования выявлено, что 15 % родителей нуждаются в рекомендациях воспитателя и логопеда. Для родителей проведена консультация «Дидактическая игра и развитие связной речи детей».

На основании вышеизложенного была поставлена цель: повышение уровня развития связной речи у детей младшего дошкольного возраста посредством внедрения дидактических игр.

В нашей деятельности использованы следующие формы **работы**:

– индивидуальная **работа с детьми**;

– **работа с подгруппой детей;**

– включение **дидактических игр в НОД**;

– взаимодействие с семьёй.

Поставленные задачи невозможно решить без создания соответствующих условий.

Таким образом, включение дидактических игр в процесс обучения способствует всестороннему развитию речи у дошкольников. Одной из главных функций дидактических игр является расширение активного и пассивного словаря ребёнка. Игры, направленные на определение предметов по их признакам или свойствам, способствуют запоминанию новых слов и их значений, расширению активного и пассивного словаря ребенка; дети начинают лучше понимать связь между словами и объектами окружающего мира. В процессе игры ребёнок осваивает грамматику родного языка, учится правильно строить предложения, согласовывать части речи, употреблять предлоги и союзы.

Особенно эффективны ролевые игры, где ребенок берет на себя определенную роль (например, врача, продавца). Такие игры стимулируют ребенка активно использовать речь для общения с партнерами по игре, объяснять свои действия и реакции. Общение с взрослыми и сверстниками в ходе игры также способствует развитию коммуникативных навыков. Дети учатся вести диалог, поддерживать беседу, аргументированно отстаивать своё мнение

В ходе работы с детьми использовались следующие дидактические игры для развития речи:
1. «*Найди пару*». Ребёнок должен найти предметы, сходные по какому–то признаку (цвету, форме, размеру);
2. «*Что изменилось*?». В эту игру можно играть как индивидуально, так и в группе. Нужно заметить изменения в окружающей обстановке или среди предложенных предметов.
3. «*Составь предложение*». Предлагается набор карточек с изображениями, которые нужно расположить в правильной последовательности и составить по ним короткий рассказ. Эта игра развивает связную речь и воображение.
4. «Подбери слово»: Ведущий называет предмет, а дети придумывают как можно больше слов, связанных с ним, например, «яблоко» – сладкое, красное, круглое.
5. *«Назови звук»*: Ребенку показывают картинку животного, и он должен назвать звук, который оно издает. Это помогает развивать фонетическое восприятие и обогащает активный словарь.
6. «Скажи наоборот»: Взрослый предлагает ребенку слово, а тот должен подобрать антоним. Например, большой – маленький, высокий – низкий.

7. *«Кто я?»*: Один из участников задумывает животное или предмет, а остальные пытаются отгадать, задавая наводящие вопросы. Ответы должны быть полными предложениями, что способствует развитию умения точно формулировать мысли.

8. «*Что это?*»: дети получают картинки или предметы и должны описать их, используя как можно больше прилагательных и глаголов. Это помогает развивать словарный запас и грамматические навыки.
9. «Сказочный калейдоскоп»: дети по очереди добавляют предложение к общей истории, что развивает навыки рассказа и учит слушать других.
10. «*Загадки и отгадки*». Ведущий задаёт загадку, а участники должны её разгадать, используя подсказки.
11. «*Театр кукол*». Дети разыгрывают сценки с использованием кукол, что стимулирует творческое мышление и развивает воображение и ассоциативное мышление.

Эффективность проделанной за учебный год работы оценивалась с помощью сравнительного анализа данных диагностики на начало и конец года. Применение единых методик и материалов дало возможность получить объективные данные, которые наглядно отражают динамику развития речи и игровой активности детей в течение учебного года. К концу учебного года результаты диагностики показали положительную динамику: с высоким уровнем речевого развития – 35 %, со средним – 31 %, с низким – 34 %.

Полученные данные позволили сделать вывод, что правильно построенная игровая деятельность значительно способствует речевому развитию детей младшего дошкольного возраста. Таким образом, дидактические игры являются мощным средством для развития речи у детей младшего дошкольного возраста. Они способствуют формированию грамотной речи, улучшению коммуникативных навыков, расширению словарного запаса и повышению интереса к изучению языка. Использование дидактических игр в сочетании с традиционными методами обучения позволяет достичь высоких результатов в речевом развитии детей и создаёт основу для их дальнейшего успешного обучения и социализации. В дальнейшем необходимо постепенно усложнять задания, чтобы стимулировать развитие познавательных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры. М.: Просвещение, 1991. 206 с.
2 Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребёнка в дошкольном детстве. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 146 с.
3 Ветрова В. В. Ладушки, ладушки… (Игры для детей и родителей). М.: Знание, 1995. 288 с.

4 Воспитание детей в игре. М.: Просвещение, 1983. 192 с.
5 Воспитание и развитие детей раннего возраста.: Пособие для воспитателей дет.сада. / В. В. Гербова, Р. Г. Казакова, И. М. Кононова и др., под ред. Г.М. Ляминой. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
6 Гербова В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. Планы занятий. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
7 Губанова Н. Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы в первой младшей группе детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 128 с.
8 Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 224 с.
9 Книга для чтения в детском саду и дома. Хрестоматия. 2–4 года. / Сост. В. В. Гербова, Н. П. Ильчук и др. М.: Оникс, 2008. 217 с.
10 Лунева Л. П.. «Матовый» смог над Россией и его возможные последствия // Наука и культура России: материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия. 2011. Самара: СамГУПС, С. 182–184.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

А. А. Евтюгина
Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается использование искусственного интеллекта в методике преподавания русского языка как иностранного. Представлен краткий анализ развития некоторых образовательных методик в условиях современных информационных технологий. Цель исследования – продемонстрировать возможности использования технологий ИИ: чат-бот рассматривается как инструмент для создания текстов, заданий и упражнений для отработки лексических и грамматических навыков у иностранных студентов. Методический и дидактический потенциал ИИ в обучении РКИ достаточно высокий и его необходимо использовать не только для мотивации стимулирования учебной активности обучающихся, но и для облегчения работы преподавателя.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), чат-бот, методика РКИ, образовательный процесс.

Сегодня ИИ присутствует во всех областях знаний и в повседневной жизни человека. Определения понятия «искусственный интеллект» разнообразны. Искусственный интеллект мы рассматриваем как совокупность компьютерных алгоритмов, выполняющих когнитивные задачи. Эта дефиниция используется нами, поскольку, термин «искусственный интеллект» не описывает единую технологию. Сейчас его используют как общий термин, чтобы охватить разнообразные технологии, начиная от простых алгоритмов и заканчивая машинным обучением и нейронными сетями.

В последние пять лет искусственный интеллект развивается так стремительно, что казалось бы трудно представить. В нейросетях произошла глобальная трансформация, когда была разработана архитектура трансформера, являющаяся state–of–the–art в моделях естественного языка.

Трансформер – это архитектура нейронных сетей, разработанная специально для того, чтобы улучшить способность компьютера работать с текстом. Следовательно, сегодня мы можем видеть результат в виде автоматического перевода, генерации текста, анализа и трансформации текста и пр.

Самые популярные модели GPT развиваются на основе архитектуры трансформеров. Эти нейронные сети обрабатывают большой объем информации и готовы создавать тексты разной сложности и стилистики, весьма похожие на тексты, созданные человеком.

Многие исследователи (М.А.Галагузова, М.Н.Евстигнеев, Т.Н.Пономарь Л.Б.Осипова, ,С.А.Сущенко, Н.В.Тихонова, Е.В.Вовк) указывают на важность и полезность использования ИИ в учебном процессе. А для этого современный педагог должен обладать цифровыми компетенциями как главным фактором успешной организации учебного процесса. Помимо этого, ему необходимо освоить и выполнять роли: «когнитивного инженера», помогая обучающимся самостоятельно осваивать и преобразовывать информацию ментора, способствуя наиболее результативному пониманию студентами знаний, нахождению к ним подхода и повышению мотивации на

эффективную научную деятельность по конкретному предмету; творческой личности; мотиватора; а также создавать себе репутацию «онлайн» (к примеру, публиковать полезный образовательный контент, демонстрировать успехи как преподавателя, так и его студентов; организовывать научные форумы и конференции).

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что современное образование нельзя традиционно сводить к «знаниям, умениям и навыкам». Педагогу необходимо следовать за трендами, непрерывно обучаться (самообразование), развивая при этом автономию и цифровые компетенции самих обучающихся. М.Н. Евстигнеев полагает, что в перспективе это приведет к «самообучению на базе технологий искусственного интеллекта», позволяя определять цели и выбирать методы и средства обучения в соответствии с поставленной целью (то есть выстраивать индивидуальную образовательную траекторию) [8: 91].

Искусственный интеллект уже сейчас способен взять на себя многие функции преподавателя: контроль достижений обучающихся; предоставление обратной связи [1; 4; 6; 10]; выстраивание индивидуальной траектории обучения [1; 4; 5; 6; 10;]; построение плана занятий [4;]; создание учебных материалов [6; 9]; проверка и оценивание учебных работ [4; 5; 10]; предоставление доступа к широкому объему научной, специализированной информации.

В языковом образовании также отмечается высокий методический и дидактический потенциал ИИ. В научной литературе представлен ряд методик «обучения иноязычному письменному и устному речевому общению на основе чат-ботов» [8]: обучение лексике на иностранном языке, [10], «использование инструмента искусственного интеллекта ELSA Speak в обучении произношению» [7: 54]; исследования, посвященные переводам на различные языки, к примеру, русско-китайский перевод с помощью искусственного интеллекта [11: 239], «использование генеративного ИИ при разработке материалов по обучению переводу с китайского языка». [9: 33].

В методике РКИ также используется ИИ для перевода лексики, создания заданий по лексике и грамматике, для пополнения тезауруса_новыми словами в помощь обучающимся. Кроме того, существует большое количество методических онлай-платформ LearningApps, WordWall, Duolingo, MyAdvent, ЮLang, и др., где нейросети и чат-боты могут по запросу помочь преподавателю в разработке упражнений, тестов, заданий.

В частности, нами были исследованы некоторые возможности ИИ в аспекте методики РКИ. Достаточно хорошо справляются Чат-боты с подбором примеров и контекстов к определенной грамматической теме. Неплохо редактируют тексты, подготовленные для образовательных целей.

В данной статье хотелось бы остановиться на двух аспектах использования ИИ в методике русского языка ка иностранного. Для анализа мы брали три варианта Чат-ботов: https://chat–gpt.org/chat, https://gptunnel.ru/, https://app.writesonic.com/ru/library/9340f896–c987–4fa1–9d9e–352d3f5b8086/all.

1) Создавались тексты разного уровня для работы с иностранными студентами.

Чат-боту дается задание сгенерировать тексты на конкретно заданную тему определенной степени сложности (A1, A2, B1, B2). Проверка текстов проводилась с применением аналитической системы «Текстометр», ориентированной на оценку сложности текстовых материалов. Выполняя промт «создать текст…», нейросети достаточно хорошо решают поставленную задачу, в соответствии с установленными параметрами текста, удовлетворяющими критериям конкретного уровня. Но необходимо отметить, что есть неточности и некоторые расхождения между ожидаемым и реальным результатом, поскольку текст, сгенерированный нейросетью, может отличаться излишней простотой\ сложностью или не соответствовать задаваемому уровню, а также, иметь ошибки, связанные с ненормативным языковым вариантом употребления.

2) Генерировались упражненя по русскому языку, пожалуй, самое частое использование ИИ, применяемое для тренинга навыков по лексике и грамматике у иностранных студентов. Чат-боту ставится задача: «создать задание по лексике или грамматике...» Запрос должен быть сформулирован максимально конкретно и точно для создания разных типов заданий с указанием уровня сложности. К примеру, *раскрыть скобки, вставить пропущенные слова, заполнить пропуски, указывая конкретный падеж, род, число, согласование с прилагательным и т.д.* Если есть необходимость, в промте можно прописать, конкретизируя свою задачу, к примеру, *глаголы движения без приставок*, можно их перечислить *идти, ехать, бежать, плыть* и пр. И если сформулированный запрос будет понят ИИ, то созданное упражнение будет грамотно составлено и направлено на отработку правильного употребления глагольных форм, которые преподавателю необходимы. Таким образом, чем точнее запрос, тем грамотнее ИИ будет составлено упражнение на отработку навыков по использованию грамматических конструкций в конкретных формах.

В заключении необходимо сказать, что проведенное исследование свидетельствует, что на данный момент нет моделей развития технологий ИИ, которые могли решать точно и без ошибок поставленные задачи. В нашем случае при создании упражнений по РКИ средняя эффективность составляет только 50–60 %. И контроль преподавателем всех созданных текстов и заданий является необходимым и обязательным.

Технологические возможности искусственного интеллекта сегодня способны перерабатывать информацию и создавать по заданию новый контент. Следовательно, безусловным является факт, что в перспективе изменится будущее образования, поскольку использование возможностей ИИ для решения учебных задач существенно влияет на создание образовательного контента, методику обучения языку и другим дисциплинам – все это приведет к изменению роли преподавателя в образовании и будет являться важным фактором успешной адаптации студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Асанова Ж. С., Касумов В. А., Жакиш А. Н. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта для построения смарт–учебной среды в сфере высшего образования [Электронный ресурс] // Elmi Əsərlər. 2023. № 2. С. 52–59. URL: https://doi.org/10.61413/Bayu7883.
2 Вовк Е. В. Методы искусственного интеллекта в учебном процессе высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77, ч. 1. С. 109–112.
3 Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Штинова Г. Н. Искусственный интеллект в педагогике: от понятия к функции // Педагогическое образование в России. 2024. № 2. С. 48–55.
4 Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы [Электронный ресурс]/ Л. В. Константинова, В. В. Ворожихин, А. М. Петров, Е. С. Титова, Д. А. Штыхно // Открытое образование. 2023. Т. 27, № 2. С. 36–48. URL: https://doi.org/10.21686/1818–4243–2023–2–36–48.
5 Евтюгина А. А., Безрукова М. А. Потенциал искусственного интеллекта в языковом образовании // Современный ученый. 2024. № 3. С. 334–343. URL: https://doi.org/10.58224/2541–8459–2024–3–334–343.
6 Елсакова Р. З., Кузьмина Н. Н., Кочкина Д. В. Искусственный VS естественный интеллект в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024. Т. 16, № 1. С. 90–101. URL: http://dx.doi.org/10.14529/ped240109.
7 Ивченко М. И., Поляков О. Г., Использование инструмента искусственного интеллекта ELSA Speak в обучении произношению // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С.54–59.
8 Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. No 1. С. 66–72. URL: https://doi.org/10.20310/1810–0201–2023–28–1–66–72
9 Тихонова Е.В. Крайдер А.В., Применение генеративного ИИ при разработке материалов по обучению переводу с китайского языка. // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С.33–40.
10 Харламенко И. В. Дополненная реальность в обучении лексике на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 27–32.
11 Янань У. Исследование русско-китайского перевода с помощью искусственного интеллекта // Современный ученый. № 4. С. 239–248.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

З. В. Еремеева
Россия, г. Самара, «РЖД детский сад № 27»

РОЛЬ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрыта роль русского фольклора в развитии речи детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: русский народный фольклор, развитие речи, дошкольный возраст.

Речь – тонкий психологический процесс, который формируется в первые годы жизни. Процесс становления речи очень индивидуален и зависит от многих факторов: социальная среда, пол ребенка, психологический контакт с матерью, физиологическое развитие.

Речь в жизни человека – это наиважнейшая функция, необходимая каждому. Благодаря речи мы общаемся, передаем опыт, регулируем деятельность и поведение. Речь имеет большое значение для целостного и всестороннего развития ребенка в дошкольном возрасте, так как она является основным средством общения. [4]. Приходя в детский сад, многие дети имеют определенные трудности в общении, так как большинство детей не владеют навыками речевой деятельности. Большое влияния на развитие речи ребенка оказывает русский народный фольклор. Сказки, песни, пословицы, считалки, потешки, жеребьёвки, скороговорки всегда были неразрывно связаны с опытом народной педагогики и широко применяются в работе дошкольного учреждения,

Фольклор (в переводе с английского означает «народная мудрость») – это создаваемая народом и бытующая в народных массах поэзия, в которой он отражает свою трудовую деятельность, общественный и бытовой уклад, знание жизни, природы, культы и верования. В фольклоре воплощены воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний. Это словесное художественное творчество, которое возникло в процессе формирования речи.

Русский народный фольклор – явление синкретическое, представляющее собой синтез музыки и слова, сопровождаемый движениями. [2]

Русский народный фольклор – это народное творчество, чаще всего именно устное; в художественной коллективной творческой деятельности народа отражается его жизнь, воззрения, идеалы, принципы, создаваемые народом и бытующим в народных массах поэзия.

Более актуальным для развития речи младшего дошкольного возраста является детский фольклор или устный народный фольклор.

Детский фольклор – это обширная область устного народного поэтического творчества для детей разного возраста, объединяющая мир детей и мир взрослых. Это целый мир – яркий, радостный, наполненный жизненной силой и красотой. Многие фольклорные произведения характеризуются богатством, наполненностью, яркостью речи, интонационных нюансов – это не может не отразиться на речи ребенка. А между тем, правильно поставленная речь является одним из залогов успешности человека в современном мире. Грамотная, эмоционально насыщенная речь позволит быстро и легко находить общий язык с любыми людьми, органично вписаться в любой коллектив. Это, в свою очередь, приводит к формированию адекватной самооценки, уверенности в себе, поэтому необходимо начинать знакомить детей с фольклорными произведениями как можно раньше.

Главное значение для развития речи детей дошкольного возраста, и в последующем гармоничного развития личности имеет применение различных форм фольклора. Особенности детской психики, мышления определили отбор произведений детского фольклора. К детскому фольклору обращались В. И. Даль, Д. К. Зеленин, П. Тихонов, А. Молотилов и многие другие знатоки языка. В. И. Даль в своем сборнике «Пословицы русского народа» значительное место отвел скороговоркам, загадкам, игровым приговорам, считалкам. К.И. Чуковский собрал богатейший материал для изучения детского словотворчества и поэтического творчества детей. Его исследования объединились позднее в книге «От двух до пяти».

Г. С. Виноградов выделил пять основных разделов детского народного фольклора:

1. Игровой фольклор.
2. Потешный фольклор.
3. Сатирическая лирика.
4. Бытовой фольклор.
5. Календарный фольклор.

Детский фольклор содержит методические основы народной педагогики и способствует речевому развитию детей дошкольного возраста.

«Изучая народное творчество для детей, – писала Э.С. Литвин, – можно убедиться, с какой тонкостью здесь учтены и закреплены в образе и слове общенародные наблюдения над психикой детства. Потребность ребенка в смехе, веселье, юморе, его рано пробуждающий интерес к животному миру… – все эти черты детской психики нашли свое отражение в отборе тем, образов, языкового материала» [3].

Для работы с детьми младшего дошкольного возраста мы отобрали потешки, пестушки, заклички и колыбельные, которые способствуют речевому развитию.

При использовании малых фольклорных форм в речевом развитии, по мнению С.Е. Сазоновой, О.В. Малининой, необходимо:

- ✓ Знать уровень развития своих воспитанников;
- ✓ Научить владеть художественными средствами;
- ✓ Уметь петь и танцевать;
- ✓ Обеспечить понимание смыслового содержания народного произведения;
- ✓ Использовать элементы артистичности (эмоциональную окраску речи, изменение тембра голоса);
- ✓ Использовать красочность и богатство зрительных образов;
- ✓ Применять забавный сюжет;
- ✓ Использовать словесные, наглядные, игровые методы. [5]

Мероприятия с использованием русского фольклора мы рассматриваем не как традиционную форму обучения, а как яркое общение с детьми и используем в организованно–образовательной деятельности, повседневной жизни, режимных моментах, при проведении народных праздников в детском саду.

В период адаптации к новой обстановке ребенок скучает по дому, маме, еще затрудняется общаться с детьми, взрослыми. Поэтому подбираются потешки, пестушки, прибаутки, пальчиковые игры, считалки, заклички, приговорки, загадки, которые помогут установить контакт с ребенком, вызвать у него положительные эмоции. Встречая детей в группе, мы используем такие потешки как:

Кто у нас хороший?
Кто у нас пригожий?
Ванечка хороший,
Ванечка – пригожий.

Потешка позволяет вставить любое имя, не изменяя содержание, и вызвать симпатию к пока еще к малознакомому человеку – воспитателю.

Ласковая потешка помогает успокоить тех, кто плачет:

Не плачь, не плачь, детка,
Прискачет к тебе белка
Принесет орешки,
Для Машиной потешки.

У детей развивается интерес к потешкам, пестушкам, прибауткам, пальчиковым играм, считалкам, закличкам, приговоркам, загадкам; формируется интуитивное понимание и целостное художественное восприятие фольклорных текстов на основе их использования в различных видах деятельности. Например, разыгрывание несложного диалога на материале малых фольклорных форм способствует формированию коммуникативных навыков, адекватного эмоционального отношения к персонажам.

–Кисонька – мурысонька,
Ты где была?
–На мельнице.
–Кисонька– мурысонька,
Что там делала?
–Муку молола.
Кисонька–мурысонька,
Что из муки пекла?
–Прянички.
–Кисонька–мурысонька,
С кем прянички ела?
–Одна.
–Не ешь одна! Не ешь одна!

Дети осваивают средства лексической и интонационной выразительности в процессе передачи характеров и эмоционального состояния героев, в ходе бесед и прослушивания фольклорных текстов.

Потешка – это жанр устного народного творчества, помогающая научить маленького человека понимать человеческую речь, выполнять различные движения, которыми руководит слово. А слово в потешке напрямую связано с жестом. Например, такие, как *«Водичка, водичка», «Пальчик – мальчик, где ты был?», «Туча по небу плыла», «Мы делили апельсин».*

М. Н. Мельников пишет: «При помощи потешек у детей вырабатывается потребность в игре, которая скоро станет незаменимой школой физической и умственной подготовки, нравственного и эстетического воспитания». Потешки не только готовят ребенка к игре, раскрывают перед ним эстетическую суть игры, но и воспитывают эстетические потребности, которые можно удовлетворить только в игре.

Потешки, скороговорки, пословицы, поговорки являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи. Развивая чувство ритма и рифмы, мы готовим ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи и формируем интонационную выразительность его речи. Небольшие стишки и песенки позволяют в игровой форме побудить ребенка к действию. Например, такие потешки, как: *«Как живешь?», «Птички полетели», «На двери весит замок».* В этом жанре детского фольклора заложены стимулы к обыгрыванию сюжета с помощью пальцев – так называемых пальчиковых игр.

Пальчиковая гимнастика развивает мелкую моторику, а тем самым – речевую активность, умственные способности, психические процессы. Еще в середине XX веке было установлено, что уровень развития речи напрямую зависит от формирования движений пальцев рук. Пальчиковые игры в сопровождении стихотворений развивают не только мелкую моторику, но и речь, а также умение слушать. Ребенок научится понимать смысл услышанного, улавливать ритм речи.

Больше всего дети любят пальчиковые игры со словесным сопровождением:

Пальчик, пальчик, где ты был?
С этим братцем в лес ходил,
С этим братцем щи варил,
С этим братцем кашу ел,
С этим братцем песни пел.

На двери висит замок.
Кто открыть его бы смог?
Потянули, покрутили,
Постучали, и – открыли!

В течение дня мы используем малые фольклорные жанры многократно. Потешка позволяет познакомить детей с домашними и дикими животными *(«Пошел котик на торжок», «Из-за леса, из-за гор…», «Наши уточки с утра: кря–кря–кря!»).* Это уникальная форма для восприятия детьми нравственных, моральных эталонов, правил поведения. Потешкам, припевкам, загадкам найдется достойное место во время режимных моментов: при умывании, во время кормления, прогулки, перед сном, при расчесывании.

При проведении народных праздников на глазах у детей разыгрывается красочное действие: звери разговаривают человеческими голосами, поют, пляшут, играют. Например, на празднике «Встреча жаворонков» дети говорили заклички, пели песни и водили весенние хороводы.

Используем малые формы фольклора и на продуктивных видах деятельности. На конструировании строим домик (избушку, обыгрываем ее приговаривая: *«Кошка в окошке рубашку шьет», «Курочка в сапожках избушку метет»).* На лепке – лепим оладушки, обыгрываем потешкой *«Ладушки–ладушки испечем оладушки»,* развивается мелкая моторика рук, которая способна улучшить произношение ребенка, а, следовательно, и развить речь.

Для того, чтобы речь ребенка стала более внятной, выразительной, эмоционально окрашенной используем народные песенки – потешки «*Водичка, водичка»; «Огуречик, огуречик»; «Ой, ду–ду, ду–ду, ду–ду»* и другие. Здесь важную роль играет ритм. Речь детей сопровождается движением рук. Доказано, что между речевой функцией и общей двигательной системой существует тесная связь. Совокупность движения тела, мелкой моторики рук и органов речи способствует снижению напряжения, учит соблюдению речевых пауз, помогает избавится от монотонной речи, нормализует ее темп и формирует правильное произношение. Заучивание стихотворных текстов и потешек с участием рук и пальцев способствует развитию памяти, воображения и активизирует мыслительную деятельность малыша.

Результатом нашей работы явилось то, что к концу года улучшилась память детей, расширился кругозор, увеличился словарный запас, дети с большой охотой приходят в детский сад, легче

преодолевают адаптационный период. С помощью потешек развивается фонематический слух, так как ребенок использует звукосочетания – наигрыши, которые повторяются несколько раз в разном темпе, с различной интонацией. Все это позволило ребенку почувствовать, а затем осознать красоту родного языка, его лаконичность, приобщить именно к такой форме изложения собственных мыслей, которая способствует формированию образной речи дошкольников, словесному творчеству детей. С использованием малых фольклорных форм расширился словарный запас детей, активизировались их познавательное и умственное развитие, неговорящие дети овладели навыками звукопроизношения. Вводя в свою работу систему использования потешек, прибауток, мы знакомим детей с творчеством русского народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. 3-е изд. М.: Академия, 2000. 400 с.
2 Жукова В. Н. Фольклорный праздник в детском саду. // Воспитание дошкольников. 2014. № 4. С. 4.
3 Литвин Э. С. К вопросу о детском фольклоре. М., 1988. 203 с.
4 Лунева Л. П., Пуларгина О. П., Филатова Л. В. Культура профессиональной речи педагога: учебное пособие. Самара, 2013. 208 с.
5 Сазонова С. Е., Малинина О. В. Формирование интереса к художественному слову у детей младшего возраста // Справочник старшего воспитателя. 2008. № 39. С. 47–53.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. Л. Ерохина
Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет

КАК МОТИВИРОВАТЬ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА К СОБЛЮДЕНИЮ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ: МАСТЕР–КЛАСС ОТ СТУДЕНТОВ МПГУ

В статье представлена концепция формирования речевой культуры студентов, реализуемая в культурно-речевой среде МПГУ; обозначены перспективы совершенствования методики обучения будущих учителей приемам и методам развития речевой культуры школьников.
Ключевые слова: речевая культура, культурно-речевая среда, методика развития речи.

Формирование речевой культуры молодежи – задача государственная. В Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей» обеспечение «соблюдения норм современного русского литературного языка» названо в ряду приоритетных задач государственной политики [1]. На встрече с учителями, лауреатами профессиональных конкурсов, В.В. Путин отметил: «Хорошая речь – это не только признак общего интеллектуального развития… Нет более яркого признака национальной идентичности, чем владение своим родным языком» [2].

В процессе подготовки будущих учителей в МПГУ большое внимание уделяется формированию их коммуникативной компетенции и развитию речевой культуры. Эта задача решается комплексно:

- реализуются специальные дисциплины в рамках коммуникативно-цифрового и предметно-методического модулей;
- организуется самостоятельная (в том числе проектная и исследовательская) работа студентов;
- проводятся внеаудиторные мероприятия, среди которых особое место занимает риторический фестиваль и конкурс научно-популярного доклада;
- разработан и реализуется особый вид практики – «Проектно-технологическая практика».

Таким образом, создается развивающая и воспитывающая среда образовательной организации, которая, по утверждению В.И. Слободчикова, является отражением коммуникации между педагогами и учениками, «исторически сложившейся культурной формой встречи детей, молодых, взрослых» [5: 175].

Лидером общеуниверситетской работы по формированию речевой культуры студентов является кафедра риторики и культуры речи имени Т. А. Ладыженской, последовательно реализующая важнейшие речеведческие идеи:

- в основу разработки программ, учебников, методических материалов и фондов оценочных средств положено широкое понимание термина «речевая культура». Речевая культура – это часть общей культуры человека, включающая систему его ценностей, духовную культуру как содержание и цель речевой деятельности, культуру мыслительной деятельности, культуру текстовой деятельности и т.д.. Вслед за Е.Н. Ширяевым мы полагаем, что «Культура речи – часть более широких понятий: речевой культуры, а также культуры общения» [3: 287]. Отрадно, что наша концепция находит поддержку на государственном уровне. Вице-спикер Государственной Думы П.О. Толстой в своем Телеграм-канале отметил: «Богатая речь, лишенная примитивизмов и ошибок – это не признак культуры, это и есть культура»;
- главной методической идеей признается тезис о том, что речевая культура в широком понимании формируется и реализуется только в процессе речевой деятельности человека и в процессе общения;
- в соответствии с установками Т.А. Ладыженской уделяется особое внимание методической подготовке будущего учителя-словесника в области развития речевой культуры школьников: «Учителю-словеснику принадлежит в школе особая и ответственная роль в развитии речи учащихся и совершенствовании их речевой культуры. Особенность этой роли состоит в том, что ему не только самому необходимо в совершенстве владеть речью, выразительно читать, на каждом уроке работать над развитием речи учеников, используя для этого всевозможные средства, но и выступать в качестве организатора деятельности педагогического коллектива школы в борьбе за правильную, точную и выразительную речь» [4: 240].

Кафедрой разработаны и реализуются две важнейшие дисциплины, нацеленные на развитие речевой культуры студентов: «Речевые практики», заменившие в программах подготовки бакалавров дисциплину «Русский язык и культура речи» (именно практикоориентированность новой дисциплины, риторический подход в основе разработки ее содержания, нацеленность методического аппарата не на освоение студентами «норм», а на формирование комплекса коммуникативно–речевых умений, необходимых для успешного взаимодействия в университетском дискурсе и др. показали эффективность этого курса); «Академическая риторика», реализуемая в рамках всех магистерских программ университета, призванная подготовить студентов-исследователей к эффективному взаимодействию в пространстве научного общения, к соблюдению академической речевой культуры.

Указанные дисциплины присутствуют в программах всех направлений и профилей подготовки студентов МПГУ. У студентов-филологов, как уже было сказано выше, особые задачи: еще и научиться развивать речевую культуру школьников. Частично эта задача решается в ходе освоения ими методики преподавания русского языка и методики преподавания литературы. Однако очевидно, что это особая задача и для ее решения нужна отдельная дисциплина. В МПГУ это «Педагогическая риторика».

Мы предложили студентам-филологам на занятиях по педагогической риторике разработать и представить задание (упражнение, кейс и т.д.) для школьников, в ходе выполнения которого они убедятся в необходимости владеть речевой культурой. Обратим внимание на существенное отличие этого задания от тех, которые они выполняли на занятиях по методике преподавания русского языка: не отработать со школьниками применение знаний языковых норм (культура речи в узком ее понимании), а создать педагогические условия для мотивации учащихся к соблюдению речевой культуры, к ответственному отношению к собственной речи.

Признаемся. Задание оказалось непростым. Наблюдение за его выполнением студентами позволило сделать вывод: методика преподавания русского языка и литературы (методика развития речи) нуждается в поиске, разработке и апробации эффективных приемов и способов, нацеленных на повышение мотивации школьников к овладению речевой культурой.

Приведем примеры интересных заданий, предложенных студентами.

Я бы предложила детям написать сочинение о мире, в котором нет вежливости, красивой речи, этических норм и правил русского языка. Пусть они опишут, условно, поход в магазин, где на ценниках будут красоваться надписи «малако» и «памедор», а чтобы узнать цену вам нужно будет подойти к кассе, где вам грубо ответят: «Эй, ты чё, глаза разуй и глянь». Тут должно возникнуть несколько вопросов: к чему приведет такой мир? приятно ли вам? как общество будет развиваться? Ведь с утратой речевой культуры мы потеряем и способность чтения, слушания и, со временем, конструктивного разговора.

Да, задание творческое, но, мне кажется, что наше воображение может создать ту картину, которая способна напугать.

Свои ответы можно будет зачитать (или сделать анонимно) в классе и потом общими усилиями прийти к тому, что владеть речевой культурой необходимо. (Мария С.).

Представьте, что вы пришли в театр и подходите к капельдинеру для проверки билетов. Он вам говорит: «Ну чё? Явились просветиться? Решили, что харэ дома тухнуть? Прально, прально! Неча дома киснуть. Ну, гоните ваши билеты. О! Так вы в партере, ёлки-палки! Красавеллы! Ща как кайфанёте! Ну чё стоим, вы здесь не одни, не только вы потусить пришли. Валите на свои места! Чао!»

1) *Как вы думаете, допустимы ли подобные фразы для служащего театра?*
2) *Что с ними не так?*
3) *Соответствуют ли они речевой культуре?*
4) *Как подобная речь характеризует говорящего?*
5) *Понравилось бы вам, если бы с вами так общались?*
6) *Исправьте высказывание в соответствии с нормами литературного языка.*
7) *Предположите, что необходимо сделать, чтобы не упасть до уровня капельдинера.*
8) *Придумайте, как могут школьники/студенты помочь сохранить языковую культуру.*

(Александ З.)

Детям предлагается отрывок из известного им произведения (по литературе), но текст переработан, в нем значительно снижена речевая культура. Их задача воссоздать оригинал и проследить за тем, как важна речевая культура, как ее низкий уровень вызывает смех и недоумение, что она не воспринимается всерьез, а главное, что текст, в котором соблюдены все речевые нормы красивее и приятнее на слух.

Они увидят, как сразу рушится тщательно построенный автором образ персонажа, когда он не владеет речевой культурой, покажет, насколько это важный компонент в образе каждого из нас. (Мария Т.).

Представленные материалы позволяют сделать вывод, что подготовка будущих учителей к формированию речевой культуры школьников нуждается в совершенствовании. Уверены, что при реализации пилотного проекта МПГУ – при переходе на программы базового высшего образования – эти задачи будут успешно решены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
2 Встреча с лауреатами всероссийских конкурсов в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/75259 (дата обращения: 20.05.2025).
3 Культура русской речи: учебник для вузов / Под ред. Л. К. Граудиной, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. М.: Норма: ИНФРА, 2001. 560 с.
4 Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителя / под редакцией Т.А. Ладыженской. Москва: Просвещение, 1991. 240 с.
5 Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Экопсицентр РОСС, 2000. 230 с.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. П. Иванян, А. В. Шиняева
Россия, г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет

ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОНОМАСТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье характеризуются возможности применения сведений по ономастике в начальной школе для формирования личности, воспитания любви к родному краю и патриотизма обучающихся. Предложен комплекс заданий на основе истории Самарского края для расширения кругозора и отработки знаний об именах собственных. Особое внимание уделяется изучению топонимов и антропонимов на уроках русского языка. Прописаны возможности внеаудиторной работы с самарским краеведческим материалом, содержащим разные виды онимов.

Ключевые слова: ономастика, начальная школа, имена собственные, топонимы, антропонимы, Самарский край, патриотическое воспитание, русский язык.

В современном образовании одной из важных задач при обучении детей является формирование личности, воспитание любви к родному краю, патриотизм. Учителю начальных классов крайне важно воспитывать уважение к истории и культуре: обучающиеся должны знать достопримечательности своей страны и родного края. Выполнить эти задачи образовательного процесса помогает изучение ономастики младшими школьниками на уроках русского языка и во внеурочной деятельности. Изучение возможностей ономастики в начальной школе в нашем исследовании мы ограничим вторым классом.

Изучение обучающимися ономастики во втором классе на уроках русского языка помогает по–новому взглянуть на окружающий мир. В процессе познания происхождения названий своего города, улиц, местных достопримечательностей и известных личностей, младшие школьники расширяют свои знания о мире, в том числе и о малой родине. На уроках работа с именами собственными делает обучение живым – обучающиеся с интересом узнают новое о родном крае, делятся уже приобретенными знаниями. Такие знания не только расширяют кругозор, но и помогают младшим школьникам почувствовать себя частью большого и многообразного мира.

Использование имен собственных позволяют создать прочные ассоциативные связи для обучающегося между теоретическими знаниями и культурным наследием. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования нет явного требования об изучении ономастики во втором классе [5: 126]. Тем не менее, проанализировав методическую литературу и материалы учебника по русскому языку УМК «Школа России» под редакцией В.П. Канакиной и В.Г. Горецким [3: 145], мы выделили те разделы ономастики, которые наиболее доступны и интересны для младшего школьного возраста, а также предложили собственный комплекс заданий на закрепление и отработку полученных знаний об именах собственных, на основе истории Самарского края для расширения кругозора, воспитания любви к родному краю и культурному наследию.

Как показал анализ названной методической литературы, на уроках русского языка обучающиеся знакомятся с 1) географическими наименованиями (топонимами), 2) с антропонимами – именами выдающихся людей, именами персонажей; 3) зоонимами (кличками животных). Последовательно охарактеризуем работу с каждой группой онимов в начальных классах.

Что касается географических наименований (топонимов), то обучающиеся узнают названия страны, рек, достопримечательностей и городов. Это важно, ведь это место, где они живут, играют и учатся. В городе дети изучают названия улиц, особенно тех, по которым ходят в школу или живут. Узнают, в честь кого или чего названы эти улицы, связывая названия с историей города или выдающимися людьми [1: 136].

В качестве углубления знаний о географических названиях родного края мы предлагаем обучающимся второго класса следующее упражнение, содержащее задания:

Прочитайте.

*Государство **Россия**, город **Самара**, река **Волга**, стела **«Ладья»**, **Жигулёвские** горы, гора **«Молодецкий курган»**, улица **Победы**, заповедник **«Самарская Лука»**, село **Ширяево, Лысая** гора.*

- Как вы думаете, выделенные слова – это собственные или нарицательные имена существительные? Объясните свой ответ.
- Почему некоторые выделенные слова заключены в кавычки?
- Что вы знаете о Лысой горе?

Историческая справка: Лысая гора получила такое название из-за отсутствия растительности на склоне, обращённого к Волге.

- Приведите свои примеры географических объектов Самары и Самарской области.

Что касается изучения антропонимов, то, анализ методической литературы показал: в учебнике содержится информация о выдающихся личностях – людях, чьи имена оставили след в литературе, культуре и истории. Во втором классе школьники знакомятся с именами писателей и поэтов, чьи произведения они читают и любят. Безусловно, это Александр Сергеевич Пушкин, чьи сказки полны волшебства и мудрости. Обучающиеся узнают о Корнее Ивановиче Чуковском, чьи стихи для самых маленьких учат добру и справедливости. Вспоминают Агнию Львовну Барто, чьи простые и понятные стихи отражают мир детства.

Мы предлагаем дополнить упражнения из учебника по русскому языку, под редакцией В.П. Канакиной и В.Г. Горецким, УМК «Школа России», самарским краеведческим материалом. Вот эти задания.

Прочитайте фамилии, имена и отчества следующих авторов:

Алексей Николаевич Толстой, Александр Васильевич Ширяевец, Сергей Тимофеевич Аксаков, Александр Сергеевич Неверов, Татьяна Шишкина.

- Подумайте, можно ли сказать, что имена этих выдающихся людей как–то связаны между собой?

- Расскажите, что вы знаете об Алексее Николаевиче Толстом? Какие его произведения вам известны?
- Как вы думаете, может ли фамилия Ширяевец быть как–то связана с селом Ширяево, находящимся в Самарской области?
- Объясните, в каком порядке будут располагаться карточки с названиями книг данных авторов в библиотечном каталоге?
- Стоит отметить, что перед ответом на вопрос «Как вы думаете, может ли фамилия Ширяевец быть как–то связана с селом Ширяево, находящимся в Самарской области?», учителю важно проговорить, что «Ширяевец» – это псевдоним поэта Александра Васильевича Абрамова. Мастер слова взял себе псевдоним в память о родном селе. Его произведения были посвящены малой родине, крестьянскому быту и природе Самарского края.

Важным аспектом изучения ономастики в начальной школе является формирование у детей понимания различий между именами собственными и нарицательными. Это умение необходимо для соблюдения норм русского языка при письме. В частности, четкое разграничение в написании кличек животных с их наименованиями играет существенную роль в освоении правил правописания.

Согласно правилам русского языка, клички животных относятся к именам собственным, а названия животных – к нарицательным. Поэтому школьники должны запомнить, что клички следует писать с заглавной буквы, а названия животных – со строчной. Для закрепления правила мы предлагаем задание, содержащее текстовый фрагмент из произведения Алексея Николаевича Толстого – «Золотой ключик, или Приключения Буратино».

Прочитайте.

Буратино, лиса Алиса и кот Базилио спустились под гору и шли, шли – через поля, виноградники, через сосновую рощу, вышли к морю и опять повернули от моря, через ту же рощу, виноградники…

Городок на холме и солнце над ним виднелись то справа, то слева…

- Какому произведению принадлежит отрывок? Кто автор?
- Какие слова написаны с заглавной буквы? Выпишите из текста названия животных и их клички.
- Какие ещё слова в этом отрывке написаны с заглавной буквы? Почему?
- Подчеркните заглавные буквы в именах собственных.
- Найдите орфограммы с проверяемой гласной в корне слова и устно подберите проверочные слова.

Для расширения знаний об ономастике младших школьников в рамках внеурочной деятельности мы рекомендуем посетить Самарский литературно–мемориальный музей имени М. Горького – культурно–просветительское учреждение, посвященное жизни и творчеству двух выдающихся детских писателей: Максиму Горькому и Алексею Толстом.

В музее содержится экспозиция под названием «Приключение с Буратино» по мотивам известного произведения. На экскурсии младшим школьникам предлагается окунуться в основной сюжет с Буратино, будто бы посетить важные места действия книги и принять участие в них. Во время интерактивного мероприятия обучающихся будут сопровождать цитаты из книг, яркие иллюстрации в форме некой ролевой игры.

Посещение Самарского литературно–мемориального музея имени М. Горького, в частности, экспозиции «Приключение с Буратино», оказывает значительное воздействие на формирование эмоционально–ценностного отношения к литературе и культуре родного края у младших школьников. Интерактивный формат представления материала, вовлечение в сюжетную линию произведения, использование цитат и иллюстраций способствуют созданию ярких, запоминающихся образов и стимулируют развитие воображения. Помимо расширения знаний о творчестве Алексея Толстого, знакомство с экспозицией формирует у детей более глубокое понимание связи литературного произведения с важной частью лингвокультуры – ономастикой и с конкретным географическим местом, в данном случае – с Самарским регионом, что способствует развитию чувства гордости за свою малую родину. После посещения музея во внеурочной деятельности мы предлагаем обучающимся задание, направленное на закрепление полученных знаний и развитие творческих способностей:

Представьте, что Буратино прибыл в современную Самару. Какие места нашего города он бы посетил? Какие приключения могли бы с ним произойти? Напишите небольшой рассказ и сопроводите его иллюстрацией, используя элементы из книги «Золотой ключик», ваши знания об именах собственных и нарицательных, полученную информацию в процессе экскурсии о культурном наследии Самары и Самарской области.

Реализация предложенного задания способствует актуализации когнитивного опыта, стимулирует развитие креативных способностей, воспитывает любовь к родному краю.

Таким образом, ономастика помогает детям увидеть связь между разными предметами, понять, что все в мире взаимосвязано и имеет свою историю. Она развивает любознательность, формирует уважение к культуре и традициям. Названия становятся не просто словами, а живыми свидетелями прошлого и настоящего, ключами к пониманию красоты и гармонии окружающего мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Михайлов А. А., Сироткин Д. А. Топонимия как средство патриотического воспитания учащихся начальных классов // Социально–политические исследования, 2024. С. 132–146.
2 Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. Москва: Наука, 1988. 187 с.
3 Русский язык: 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций : в 2 ч. Ч. 2 / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. 14–е изд., перераб. Москва : Просвещение, 2023. 145 с.
4 Толстой А. Н. Золотой ключик, или Приключения Буратино. М.: АСТ, 2024. 120 с.
5 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 11.04.2025).
6 Чаденкова А. А., Захарова Г. П. Писатели и поэты Самарского края // Юный ученый. 2018. № 6 (20). С. 4–6. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/young/archive/20/1325/ (дата обращения: 11.04.2025).

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

И. В. Ивлева
Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ ОБ ИСКУССТВЕ

В статье рассматриваются методы и приемы работы по обогащению словарного запаса учащихся начальной школы на уроках русского языка посредством обращения к текстам об искусстве.

Ключевые слова: словарный запас, текст об искусстве, развитие речи, урок русского языка, начальная школа.

Младший школьный возраст является важной ступенью в речевом развитии ребенка. В начальной школе накапливается значительный словарный запас, расширяется репертуар моделей простых распространенных и сложных предложений, развивается первичное умение контролировать свою речь. Обогащение, уточнение, активизация лексикона учащихся является одной из основных задач этого образовательного периода, наряду с развитием внимания к правилам грамматики, орфографии, пунктуации, орфоэпии в устной и письменной речи.

Согласно исследованиям психологов и педагогов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Ф.А. Сохин и др.), в начальной школе развивается способность детей понимать содержание и нравственный смысл произведений, выявлять и замечать средства художественной выразительности, т.е. осознавать метафорический аспект языка, что является ключевым фактором для понимания образной стороны речи. Важность этого вопроса определяется тем, что речь детей младшего школьного возраста характеризуется относительной словарной бедностью. Ученики не располагают количеством слов, необходимым и достаточным для наименования и характеристики предметов, действий и явлений, для выражения своего отношения к ним. Поэтому необходимо проводить систематическую и целенаправленную работу по развитию речи учащихся, в том числе обогащать словарный запас учащихся новой лексикой, уточнять значения освоенных ранее слов.

Основными источниками обогащения словарного запаса младших школьников являются тексты учебников по русскому языку и литературному чтению, словари, произведения искусства, изучаемые на уроках, речь учителя, а также книги, журналы, сборники, используемые на внеклассных занятиях. Учебные материалы разработаны так, что каждый новый текст и содержание каждого урока

включают не только знакомую ученикам лексику, но и несколько новых слов, что делает такие источники важными для обогащения словарного запаса младших школьников [4]. В учебных книгах немало текстов, прямо или косвенно рассказывающих об искусстве. Благодаря им, дети осваивают лексико–семантические группы «Театр», «Музыка», «Живопись» и др.

Развитие речи посредством работы с текстом об искусстве, в том числе и обогащение словаря, направлено как на увеличение количества, так и на повышение качества использования в речи слов, содержание которых точно понимается ребенком. Это особенно важно сегодня, так как в нашей жизни возрастают требования к правильности, выразительности, точности словоупотребления, а недостаточное овладение лексикой является объективной причиной, которая приводит к ошибкам, а в результате не дает людям возможности свободно соучаствовать в жизни общества.

В процессе работы с текстом об искусстве обогащается жизненный опыт ребенка, расширяется его литературный и культурный кругозор, развивается и крепнет способность мыслить словесно-художественными образами. Тексты об искусстве как образцы русского литературного языка способствуют пополнению словарного запаса школьника новыми словами, в том числе книжными и терминологическими, привлекают внимание к образным выражениям, учат видеть в слове эмоционально–оценочное значение. Как правило, такие тексты нравятся детям, поэтому усвоение новой лексики идет активно.

Художественные тексты об искусстве представляют собой уникальный инструмент, способный пробудить в ребенке не только познавательный интерес, но и развить его эмоциональный интеллект [2] заложив фундамент для гармоничного развития личности, воспитания чувства красоты и глубокого понимания тонкого мира искусства.

Чтобы текст об искусстве развивал внимание к слову, он должен быть понятен. А одним из условий понимания такого текста является способность юного читателя «к переживанию эстетической ценности произведения и к эстетическим эмоциям» [1: 89]. Методическая помощь учителя на уроках при работе над таким текстом состоит в том, чтобы показать эстетическую сущность искусства и пробудить эмоции детей. При работе с текстами об искусстве для формирования правильного восприятия материала на уроках русского языка используются разные приемы, способствующие полноценному восприятию текста детьми. Учитель использует выразительное чтение, организует беседы по содержанию текста, предлагает повторное чтение и анализ иллюстраций, разъясняет непонятные слова. В ходе каждого урока младшие школьники изучают новые и закрепляют ранее изученные слова в контексте различных речевых ситуаций, таких как диалог, беседа, экскурсия, рассказ и пересказ.

Ведущим является и метод синтеза искусств, когда словесное произведение анализируется в связи с музыкальным, сценическим, графическим и т.д. Например, стихотворение о танце дополняется просмотром видеофрагмента. Использование предметно-образных методов способствует поддержанию интереса учащихся к речевой деятельности и позволяет эффективно внедрять новые лексические единицы в словарный запас младших школьников. В процессе знакомства с новой лексемой у учащихся включаются все органы чувств, через словесный, слуховой или визуально-графический импульс они поступают в головной мозг и обрабатываются им. Следовательно, чем больше формируется сенсорных образов, в том числе наглядных, тем больше образуется связей и тем быстрее происходит процесс знакомства с новым словом и запоминание его. Выбор вида наглядности должен непременно соответствовать характеру того слова, которое вводится в речевой обиход. Наиболее простой метод – демонстрация предмета или действия, соответствующего изучаемому слову. В некоторых случаях это может быть ограничено показом изображения (картинки, иллюстрации или рисунка): для объяснения имени существительного или прилагательного следует показать картинку с изображением предмета (музыкального инструмента, элемента костюма и т.д.), а для объяснения глагола – изображение или видеофрагмент, демонстрирующий соответствующее действие. Например, встречающееся в тексте рассказа «Солнечный художник» В. Чижикова слово «*мольберт*» можно продемонстрировать через визуальное подкрепление, показав картинку с изображением инструмента для рисования. Предметный подход дополняется словесными и логическими приемами: применяются развернутое описание (*увертюра – музыкальное вступление к опере, балету, драматическому спектаклю или кинофильму),* подбор синонимов (*напевный – мелодичный*) или антонимов (*минорный – мажорный*), а также замена слова описательным оборотом (*танцует – кружится в танце*).

При подборе синонимов к новому слову учащиеся осмысленно усваивают значение как самого нового слова, так и его синонима. Происходит более глубокая работа, поскольку слово дополняется другими оттенками смысла. Однако следует помнить, что синонимы не одинаковы, они могут отличаться как в значении, так и в стилистической и эмоциональной окраске (*танцует – пляшет – отплясывает – вальсирует*: каждый из представленных синонимов имеет разные оттенки значений и

контексты использования: «*танцует*» обозначает общий процесс исполнения танца, «*пляшет*» подразумевает более свободные и энергичные движения, «отплясывает» акцентирует внимание на активное и веселое исполнение, «*вальсирует*» относится к конкретному виду танца – вальсу – и подразумевает грациозные движения в паре). Для точного понимания оттенков значения каждого слова необходимо анализировать контекст его использования, состав морфем, особенности сочетаемости. Замена лексемы синонимом должна сопровождаться тщательным анализом значения слова в контексте и дополнительными пояснениями учителя. Это особенно важно при замене слов с ярко выраженной эмоциональной окраской на нейтральные синонимы, так как такая замена может привести к потере заданного автором колорита, а в результате восприятия текста с некорректной заменой – и к обеднению речи учащихся. Попробуем, например, заменить синонимами выделенные в предложении слова стилистически нейтральным синонимом «*пели*»: *Жильцы* ***горланили*** *кто в лес, кто по дрова – иные договаривали, что умели, о случившемся событии; другие ссорились и ругались; иные* ***затянули*** *песни* (Ф.М. Достоевский). Очевидно, что уйдет экспрессия, исказится картина. Следовательно, задания в замене авторских слов синонимами может иметь лишь форму стилистического эксперимента: учитель подводит с помощью наблюдения к выводу о точности, уместности, выразительности авторского словоупотребления.

Систематическая замена экспрессивных слов стилистически нейтральными в процессе обучения без установки на наблюдение и соответствующих выводов негативно влияет на речевое развитие младших школьников. Чтобы этого избежать, необходимо обращать внимание детей на выразительность, яркость, образность авторских слов в художественных произведениях, поощрять использование разнообразных языковых средств, почерпнутых из авторского текста, в собственной речи.

Работая с текстами об искусстве, важно обращать внимание детей на незнакомые слова, учить их выявлять, так как без такой установки младшие школьники могут не замечать своего непонимания во время чтения, а в результате детали текста остаются пропущенными. Например, в рассказах о Незнайке находим: «*... трубочка насвистывала как бы сама собой. Её звуки были чистые и нежные, как у свирели, а мелодия такая весёлая, что хотелось слушать не переставая*». Задание в поиске слова, которое может быть понятно не всем, приведет к выделению лексемы «*свирель*», толкование которой будет более полным при чтении логического определения, рассматривании иллюстрации и прослушивании аудиозаписи.

Погружение младших школьников в мир искусства на уроках русского языка способствует появлению эмоционального отклика учеников, развитию их творческих задатков и формированию более трепетного и внимательного отношения к произведениям искусства. Воспринимать произведение искусства – это понимать и принимать его, отзываться на него. Очевидно, что лексическая работа на уроке сочетается с личной эмоциональной оценкой. Обратимся к примеру.

При выполнении упражнения из учебника «Русский родной язык» [5: 62] обращаем внимание младших школьников на слово «*гусли*»:

Он весло свое бросает,
Гусли *звонкие берет –*
Дивным пением дрожащий
Огласился очерет.
Звуки льются, звуки тают…
То не ветер ли во ржи?
Не крылами ль задевают
Медный колокол стрижи?
Иль в тени журчат дубравной
Однозвучные ключи?
Иль ковшей то звон заздравный?
Иль мечи бьют о мечи?

После прочтения стихотворения необходимо провести работу над лексическим значением выделенного слова. Работа над текстом может сопровождаться иллюстрациями музыкального инструмента: рисунки обеспечивают использование различных языковых единиц, обогащают словарь и служат задаче предотвращения ошибок. Работу над значением и происхождением лексемы можно построить следующим образом: *Какие эмоции вызывает у вас стихотворение? С какими новыми словами встретились? Что такое гусли? Интересно ли узнать, от какого слово произошло слово «гусли»? Оказывается, слово «гудеть» в старину означало «издавать звуки, звучать». А музыку называли гудьбой, и появлялась она тогда, когда струны перебирали пальцами или специальным смычком – лучцем. Инструменты со струнами и лучцем назывались гудком, смыком, скрипицей. А*

инструмент со струнами без него – гуслями. Слово «гусли» связано с глаголом гудеть. Неслучайно в сказках они называются гуслями–погудами, или гуслями–самогудами.

Продолжить работу по знакомству с новым словом можно посредством прослушивания фрагмента из музыкальной сказки «Садко», написанной Н.А. Римским-Корсаковым. Звучащее произведение улучшает понимание младшими школьниками предмета речи, благоприятно влияет на атмосферу урока.

При работе над стихотворением можно обратить внимание младших школьников на слова «*очерет*» (это травянистое растение, род камыша), «*млеет*» (испытывает восторг под влиянием сильного чувства). Учащиеся узнают об устаревшем и малоупотребительном слове в современном русском языке для понимания смысла представленного текста.

На уроках русского языка применяются как познавательные, так и художественные тексты об искусстве. Последние обеспечивают «производство в обществе духовного и проявляет истинную сущность истории и культуры» [3]. Нехудожественные (культуроведческие, словарно–справочные и др.) передают информацию, расширяют кругозор и стимулируют познавательный интерес. Как правило, они лишены эмоционального фона, но лексика их разнообразна, поэтому в методическом аспекте такие тексты также представляют определенную ценность. Например, анализ представленного выше стихотворения можно дополнить научно-популярным текстом – фрагментом книги Э.Л. Емельяновой «Расскажите детям о музыкальных инструментах», в которой есть раздел о гуслях.

Искусство является зеркалом общества, отражающим его духовные ценности и историю. Поэтому работа с текстами об искусстве на уроках русского языка позволяет школьникам не только расширить словарный запас, но и понять глубинные смыслы искусства, она способствует формированию личности ученика, его эстетического вкуса и культурного развития. Таким образом, работа с текстами об искусстве на уроках русского языка в начальной школе становится не просто заданием, а настоящим путешествием в мир искусства, что, несомненно, будет способствовать формированию коммуникативной компетенции младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Симакова Е. С. Условия понимания художественного текста школьниками // Мир русского слова. 2013. № 4. 91 с.
2 Симакова Е. С. Формирование эмоционального интеллекта старших школьников средствами интерпретации художественного текста // Одаренный ребенок. 2014. № 3. С. 44–54.
3 Симакова Е. С. Художественный текст как текст культуры (методическое осмысление) // Человек в информационном пространстве. сборник научных трудов. Под общей редакцией Н.В. Аниськиной. 2014. 283 с.
4 Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение , 1987. 415 с.
5 Русский родной язык. 3 класс : учеб. Пособие для общеобразоват. Организаций / [О.М. Александрова и др.] М.: Просвещение, 2019–2022, 144 с. ISBN 978–5–09–070013–9.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. А. Краснова[1], С. Г. Сагирян[2]
[1]Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения
[2]Россия, г. Ростов-на-Дону, Донской государственный технический университет

ОТ ПРОМТИНГА К «ЖИВОМУ» ДИАЛОГУ: РИТОРИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

В статье исследуются риторические стратегии эффективной коммуникации человека с искусственным интеллектом (ИИ). Рассматриваются приемы, позволяющие перейти от формулировки запросов в процессе промтинга к полноценному диалогу с ИИ. Анализируются потенциальные риски и ограничения, связанные с применением данных стратегий. Подчеркивается необходимость критического подхода и этической ответственности человека при взаимодействии с ИИ для раскрытия его потенциала в решении исследовательских задач.

Ключевые слова: искусственный интеллект, коммуникация человека с ИИ, риторические стратегии, диалог с нейросетью, антропоморфизация, ограничения в коммуникации с ИИ.

Современный этап развития технологий характеризуется возрастающей ролью искусственного интеллекта (ИИ) как участника интеллектуальной деятельности. Все острее ощущаются вызовы и возможности, которые открывает эта трансформация [1]. Задача исследователя сегодня – не просто адаптироваться, но и овладеть новыми формами коммуникации, позволяющими извлекать из взаимодействия с ИИ максимум пользы. В связи с этим, особую актуальность приобретает изучение особенностей коммуникации человека и ИИ, особенно в контексте гуманитарных наук. Целью статьи является выявление и систематизация риторических стратегий, позволяющих оптимизировать взаимодействие с ИИ и раскрыть его потенциал для решения исследовательских задач.

Как отмечают исследователи [2], процесс «очеловечивания» коммуникации между человеком и виртуальной реальностью является одной из отличительных черт третьей технологической революции (Web 3.0), которую проживает Интернет в настоящее время. ИИ становится не просто «инструментом», а собеседником, способным участвовать в интерпретации текстов, генерации гипотез и даже критическом анализе [3; 4]. Для того чтобы это взаимодействие было максимально продуктивным, необходимо овладеть риторикой нового типа – риторикой коммуникации с самообучающимися языковыми моделями.

Базовым навыком при работе с современными языковыми моделями является промтинг, определяемый как искусство формулировки запросов к ИИ. Четкость, конкретность и структурированность запроса обеспечивают получение релевантной информации [5].

Однако фокусируя свое внимание только на технологиях промтинжиниринга, исследователь может упустить широкий спектр возможностей, которые открывает применение диалогического подхода. Сравним два запроса к нейросети: 1) «в чем состоит специфика воззрений Канта»; 2) «объясни, как Кант ответил бы на вызовы цифровой этики?» В первом случае пользователь получит сухую справку-конспект, второй вопрос активирует ассоциативные связи в языковой модели. Диалог предполагает более сложное взаимодействие с ИИ, включающее серию последовательных запросов и ответов, что позволяет вовлечь ИИ в исследовательский процесс, стимулировать его критическое мышление и получать более глубокие и «нюансированные» результаты.

Имитация живой беседы соответствует архитектуре современных ИИ, поскольку их обучение строится на диалоговых данных, а не на поисковых запросах. Модели типа GPT тренируются на текстах с высокой долей диалогов (книги, форумы, интервью). Это формирует их «ожидание» контекстной связанности, а не изолированных фраз. Диалог запускает в действие цепочку контекста: каждое новое уточнение «почему?», «а если…?» сужает пространство возможных ответов и степень хаотичности их генерации.

Рассмотрим некоторые риторические стратегии межличностного общения, которые могут повысить эффективность диалога с ИИ.

1. Антропоморфизация. «Очеловечивание» языковой модели, как правило, осуществляется путем приписывания (программирования) некой роли: «ответь как эксперт по…», «представь, что ты учитель…». Этот прием способствует лучшему пониманию нейросети контекста задачи и адаптации стиля ответа. Использование формулировок, подчеркивающих совместный характер работы: «давай вместе проанализируем...», «что ты думаешь по поводу...», также положительно сказывается на результате взаимодействия с ИИ. Это своеобразное приглашение к сотрудничеству активизирует механизмы контекстного обучения модели, заставляя её задействовать более сложные ассоциативные связи из тренировочных данных. Почему это работает? Ролевые указания («эксперт», «учитель») сужают семантическое пространство ответа, заставляя ИИ выбирать лексику и структуру, характерные для указанного контекста. Например, ответ «эксперта» будет содержать больше терминов и ссылок на авторитетные источники, чем общий ответ. Фразы вроде «давай вместе» имитируют кооперативный диалог, что не только снижает уровень формальности ответов, но и повышает детализацию (ИИ «подстраивается» под гипотетического партнера), уменьшает количество шаблонных формулировок.

Отдельно заметим, что прием антропоморфизации обеспечивает психологический комфорт пользователя, создает иллюзию взаимодействия с понимающим собеседником и снижает когнитивную нагрузку при формулировании сложных запросов.

Приведем пример. Запрос «Объясни квантовую запутанность» даст техническое описание. Но если мы переформулируем запрос как «Представь, что ты физик, объясняющий это ребенку. Давай вместе придумаем аналогию», ИИ сгенерирует ответ с метафорами («представь две куклы-неваляшки, которые падают всегда в одну сторону») и структурирует информацию в формате диалога.

Безусловно, антропоморфизация не делает ИИ «разумным», но оптимизирует его работу под человеческие когнитивные привычки.

2. Сложные вопросы.

Использование сложных вопросительных конструкций стимулирует ИИ к более глубокому анализу. К таким конструкциям относятся вопросы «что если?», вопросы с альтернативными вариантами и вопросы, требующие критической оценки. В отличие от простых запросов, требующих однозначного ответа, сложные вопросы побуждают ИИ к анализу информации, выявлению связей и формулированию аргументов. Вопросы типа «что если?» провоцируют ИИ на создание гипотетических сценариев и рассмотрение проблемы с разных точек зрения, что способствует генерации новых идей и интерпретаций.

3. Метакоммуникация и управление диалогом. Обсуждение процесса общения с ИИ – ключевой прием для уточнения и коррекции его ответов. Запросы на разъяснение («Я не понял твой ответ. Можешь сформулировать иначе?») «перезагружают» контекст, помогая ИИ избежать накопления ошибок. Обратная связь («Вот этот момент был полезен, а вот здесь не хватает примеров») тренирует модель адаптироваться под конкретные нужды пользователя в реальном времени. Управление форматом («Дальше отвечай кратко и только по делу») позволяет гибко менять стиль диалога. Цепочки уточняющих вопросов («Почему?» → «Какие альтернативы?» → «Приведи контраргументы») имитирует академическую дискуссию, вынуждая ИИ последовательно раскрывать слои проблемы. Запросы на оценку («В чем слабые стороны этой теории?») задействуют в языковой модели навыки деструкции аргументов, редко используемые при простых запросах.

Диалог превращает нейросеть из «справочника» в виртуального коллегу, способного на адаптацию к исследовательским целям, неочевидные сопоставления, помощь в проверке гипотез.

4. Эмпатия и эмоциональные маркеры. Хотя ИИ не обладает эмоциями в человеческом понимании, использование эмоциональных маркеров в коммуникации повышает эффективность взаимодействия человека с языковой моделью. Выражение заинтересованности («Это очень интересно! Можешь развить мысль?») активирует у ИИ режим углубленного анализа. Модель интерпретирует такие реплики как сигнал к расширенному ответу, поиску новых ассоциативных связей из тренировочных данных. Например, запрос «Почему роман … остается актуальным и в наше время?» даст стандартный ответ. Но если его переформулировать в «Меня потрясла сцена ... Как ты думаешь, почему она так эмоционально воздействует?», ИИ сгенерирует анализ с акцентом на психологизм и культурные параллели.

Безусловно, эмоциональные конструкции в данном случае являются всего лишь стилистическим инструментом. ИИ не испытывает удивления или радости, но применение указанного приема оптимизирует его ответ под ожидаемый «человеческий» тон.

5. Отсылки к контексту. Современные языковые модели анализируют диалог как последовательность связанных сообщений. Явное указание на контекст и использование отсылок к предыдущим репликам в диалоге («Как ты сказал ранее...», «Вернемся к мысли о...») позволяет ИИ сохранить логическую цепочку рассуждений, снизить энтропию генерации, предотвратить «перескакивание» между темами. Однако следует помнить, что на современном этапе объем памяти ИИ ограничен (обычно 128K–200K токенов). В избыточно длинных диалогах языковые модели склонны «забывать» начальный контекст.

6. Метод Сократа. Серия последовательных уточняющих вопросов заставляет ИИ активировать глубокие слои информации из тренировочных данных. Пользователь одновременно и контролирует направление анализа, и способствует обучению языковой модели. Данный прием требует времени и навыка формулировки вопросов.

Бесспорно, выстраивая общение с нейросетями, важно помнить, что ИИ – это всего лишь инструмент, чьи «ответы» представляет собой статистически вероятные комбинации слов, а не плоды понимания. Слепая вера в эффективность вышеперечисленных техник может привести не только к ошибкам, но и к фундаментальным искажениям коммуникации. Обозначим ключевые риски.

1. Риски антропоморфизации. Наделение ИИ человеческими чертами создает иллюзию осознанности, маскируя реальную природу модели как предсказывающего текст алгоритма. Пользователи воспринимают ответы как «мнение», забывая, что это компиляция данных без критической оценки. Ролевые указания (например, «Ответь как врач») не гарантируют точности. ИИ может имитировать стиль, но не обладает реальными знаниями.

В целях минимизации рисков рекомендуется четко обозначать границы («Ты – языковая модель. Ответь на вопрос, но укажи, что данные требуют проверки»), избегать открытых эмоциональных запросов («Как мне поступить?») в пользу аналитических («Перечисли аргументы за и против»).

2. Опасности сложных вопросов. Гипотетические («что если?») и многокомпонентные вопросы («Сравни А и В, затем предложи альтернативу») увеличивают риск правдоподобного, но ложного контента. ИИ склонен «придумывать» цитаты, исследования или события. В длинных диалогах ИИ начинает противоречить себе, так как не отслеживает логическую согласованность.

Снизить указанные риски по-настоящему способна только постоянная самостоятельная перепроверка сведений, данных, источников в авторитетных источниках информации.

3. Ловушки метакоммуникации. Попытки управлять диалогом («упрости ответ», «исправь ошибку») не всегда эффективны. ИИ интерпретирует команды через призму тренировочных данных, а не «понимания». Запросы типа «это неточно, перефразируй» зачастую ухудшают первоначальный ответ, так как ИИ не осознаёт, что именно было неверно.

4. Эмоциональные манипуляции. Эмпатийные формулировки («это интересно!», «ты прав») могут случайно усилить предвзятость, так как ИИ интерпретирует их как сигнал «угодить» пользователю. Языковая модель может поддерживать ложные убеждения, подстраиваясь под тон общения, а не истину. Снизить риски могут нейтральные формулировки («приведи аргументы обеих сторон») и уточняющие вопросы («это твоё предположение или подтверждённый факт?»).

Еще раз повторим, что поскольку ИИ не обладает сознанием, его ответы формируются на основе обучающих данных, в которых могут присутствовать систематические ошибки. Современные языковые модели применяют заложенные при их обучении риторические паттерны имитации человеческого общения: они вежливы, эмпатичны [6], адаптируются под стиль и тон пользователя, подстраиваются под ожидания человека. Поэтому критическая оценка результатов, полученных от языковой модели, и сопоставление их с другими источниками информации являются обязательными.

Подводя итог, отметим, что стремительное развитие технологий оказывает колоссальное влияние на сферу общения [7]. На смену коммуникации человека с человеком посредством онлайн–инструментов пришла коммуникация человека и онлайн-машины, и это общение выходит за рамки простого обмена запросами и ответами. Освоение риторических стратегий взаимодействия с ИИ становится ключевым фактором, определяющим успешность коммуникации и позволяющим раскрыть весь потенциал языковых моделей, превратить их из простого инструмента в ценного помощника в анализе информации, генерации идей и критическом осмыслении. При этом важно подчеркнуть, что новые возможности неразрывно связаны с все возрастающей ответственностью человека за этичное и продуктивное использование ИИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Сливин Т. С., Кузнецов М. И., Малоземов А. В., Шевченко О. К. Коммуникации будущего: человек и искусственный интеллект // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82–3. С. 332–334.

2 Ерещенко М. В., Богуславская В. В. Коммуникация с искусственным интеллектом в социальной сети: информирование, самопрезентация, воздействие // Коммуникативные исследования. 2024. Т. 11. № 2. С. 255–270.

3 Суходолов А. П., Бычкова А. М., Ованесян С. С. Журналистика с искусственным интеллектом // Вопросы теории и практики журналистики. 2019. Т. 8. № 4. С. 647–667.

4 Пром Н. А. Диалогизация дискурса и жанра в медиа // Жанры речи. 2022. Т. 17. Вып. 2 (34). С. 146–155.

5 Карачун Е. Д., Смакотина Е. О., Астахова Е. В. Оптимизация промтов для эффективной коммуникации с ботом chatgpt // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. 2024. Т. 2. С. 533–537.

6 Пиперски А. Ч. Вежливость в коммуникации между человеком и искусственным интеллектом // Слово.ру: балтийский акцент. 2024. Т. 15. № 4. С. 89–98.

7 Krasnova E. A., Kuzina S. I., Sagiryan I. G. New Academic Culture: Digital Ethics in Virtual Communication // Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research: XXIV International Conference, named after professor L.N. Kogan. Yekaterinburg, 2021. P. 74–80.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Л. П. Лунева
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ РУССКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО КРАСНОРЕЧИЯ

В статье перечисляются основные стилеобразующие характеристики академической лекции, рассматриваются риторические манеры ведущих профессоров XVIII–XIX вв., определяются отличительные особенности русского академического красноречия.

Ключевые слова: академическое красноречие, вузовская лекция, тип русского профессора, лекторское мастерство.

Правила и принципы академического красноречия изучаются в классической риторике, обобщены в современных исследованиях по стилистике устной научной речи и в методике лекторского мастерства, систематизированы в работах научно-популярного характера.

Особое внимание в академическом красноречии уделяется вузовской лекции – наиболее важному жанру, имеющему давние традиции в истории высшего образования.

Материалом для наблюдений и исследования послужили лекции выдающихся представителей научной мысли, видных русских ученых-ораторов второй половины XIX века: В. О. Ключевского, Ф. И. Буслаева, Т. Н. Грановского, И. П. Павлова, а также воспоминания и мемуары о научно-лекторской деятельности известных русских профессоров:

Прежде чем рассматривать индивидуальные риторические манеры профессоров, перечислим наиболее важные общие характеристики академической лекции, способствующие формированию глубоких и систематических знаний: научная терминология, аргументированность, обобщенность, объективность, логичность, точность речи. Кроме того, вспомним характерные признаки лекции, которые вызывают постоянный интерес студентов и обеспечивают их активность: это информативность содержания, ясность и эмоциональность изложения, убедительность примеров и фактов, хороший литературный язык.

Жанр академической лекции отличается от других жанров также композиционными, методическими и языковыми средствами привлечения и удержания внимания слушателей.

К композиционным средствам относятся: интригующее начало, вопросно-ответный ход рассуждения, контрастное сопоставление аргументов, экспрессивное заключение. К методическим средствам можно отнести: рассмотрение проблемных ситуаций, выделение основных моментов речи, полемический характер изложения, зрительный контакт с аудиторией, обращения к аудитории для возобновления внимания, использование наглядности, технических средств.

Среди важных элементов удержания внимания – цитирование, вставные короткие эпизоды, авторские отступления. Профессионально значимыми для лектора являются и умения использовать языковые средства, усиливающие речевое воздействие: повтор, антитеза, градация**,** сегментация, период, риторический вопрос, риторическое восклицание, прямое обращение лектора к одному из слушающих и др.

Уточнив общие и частные характеристики академической лекции, рассмотрим богатейшее наследие русского академического красноречия как важного материала для понимания его особенностей.

В России академическое красноречие зародилось в XVIII веке. Его развитию способствовала инициатива Президента Российской Академии наук Е.Р. Дашковой, которая добилась у Екатерины II разрешения открыть общедоступные курсы «на российском языке» по основным отраслям наук для всех желающих. Ежедневно в течение четырех месяцев крупнейшие специалисты читали лекции: С.А. Котельников – математику, Н.Я. Озерецковский – естественную историю, Н.П. Соколов, Я.Д. Захаров – химию, В.М. Севергин – минералогию, А.К. Кононов, М.М. Гурьев – физику. Успех курсов был очевиден. В первой своей речи на заседании ученых Дашкова выразила надежду, что наука распространится из Академии по всему Отечеству.

Наиболее успешное развитие академического красноречия в России наблюдается в XIX веке, и связано оно с пробуждением общественно-политической жизни страны. Университетские кафедры становятся трибуной для передовой мысли. Особенно популярной становится вузовская лекция, которая постепенно превращается в общедоступную, то есть публичную. Лекцию посещали не только студенты других факультетов, но и более широкая публика. Если в первой половине XIX века слушателями публичных лекций были преимущественно «дамы и господа», то во второй половине в составе слушателей значились купцы, приказчики, мастеровые и т. д. Посещение вузовских лекций широкой публикой наблюдалось не только в Санкт-Петербурге или Москве, но и в Казани, Одессе и других городах.

Во второй половине XIX века в области просвещения и науки появилась блестящая плеяда выдающихся ученых, талантливейших лекторов, крупнейших представителей русского академического красноречия. Автору представляется интересным изучение наследия русского академического красноречия как важного материала для понимания особенностей и своеобразия русской языковой личности профессора университета.

К числу талантливых ораторов Московского университета, бесспорно, относился профессор Сергей Михайлович Соловьев. Раскрывая характер построения С.М. Соловьевым лекционного курса, его ученик (в будущем выдающийся профессор) В.О. Ключевский писал*: «У Соловьева легкость речи происходила от ясности мысли, умевшей находить себе подходящее выражение в слове…У Соловьева слово было всегда по росту мысли, потому что в выражении своих мыслей он следовал поговорке: сорок раз примерь и один раз отрежь. Голос, тон и склад речи, манера чтения – вся совокупность его преподавательских средств и приемов давала понять, что все, что говорилось, было тщательно и давно продумано, взвешено и измерено, отвеяно от всего лишнего, что обыкновенно пристает к зреющей мысли, и получило свою настоящую форму, отделку. Поистине во всем чувствовалась гармония мысли и слова…»* [3].

Одним из первых ученых, привлекших на свои вузовские лекции слушателей, не являющихся студентами, был *Тимофей Николаевич Грановский* – профессор Московского университета, специалист по истории средних веков. Он был прирожденным оратором, талантливым ученым. Друзья, коллеги, современники называли Т.Н. Грановского «художником на кафедре», «идеальным профессором 40-х годов» и оставили многочисленные воспоминания о его лекциях. Приведем в качестве подтверждения популярности его лекций высказывание Б.Н.Чичерина: *«Никто не умел говорить таким благородным языком, как Грановский. Речь была тихая и сдержанная, но свободная, а с тем вместе удивительно изящная, всегда проникнутая чувством, способная пленять своею формою и своим содержанием, затрагивать самые глубокие струны человеческой души. Когда Грановский обращался к слушателям, не было возможности остаться равнодушным, вся аудитория увлекалась в неудержимом восторге»* [7].

Многолюдные аудитории собирал также на свои лекции ученый–историк Василий Осипович Ключевский, читавший свой курс в Московском университете во второй половине XIX – начале XX вв. Эти лекции легли в основу его многотомного «Курса русской истории», который неоднократно издавался и в наше время. Академик М.В. Нечкина вспоминает об известном ученом: *«Словарь Ключевского очень богат. В нем множество слов художественной речи, характерных народных оборотов, немало пословиц, поговорок, умело применяются живые характерные выражения старинных документов. Ключевский находил простые, свежие слова. У него не встретишь штампов. А свежее слово радостно укладывается в голове слушателя и остается жить в памяти»* [7].

Приведем в качестве подтверждения сказанного отрывок из лекции В. О. Ключевского «О взгляде художника на обстановку и убор изображаемого им лица», прочитанной им в училище живописи, ваяния и зодчества весной 1897 года: *«Говорят, лицо есть зеркало души. Конечно так, если зеркало понимать как окно, в которое смотрит на мир человеческая душа и через которое на нее смотрит мир. Но у нас много и других средств выражать себя. Голос, склад речи, манеры, прическа, платье, походка – все, что составляет физиономию и наружность человека, все это окна, чрез которые наблюдатели заглядывают в нас, в нашу душевную жизнь. И внешняя обстановка, в какой живет человек, выразительна не менее его наружности. Его платье, фасад дома, который он себе строит, вещи, которыми он окружает себя в своей комнате, – все это говорит про него и, прежде всего, говорит ему самому, кто он и зачем существует или желает существовать на свете. Человек любит видеть себя вокруг себя и напоминать другим, что он понимает, что он за человек»* [1].

Фрагмент лекции позволяет понаблюдать, насколько прозрачна мысль ученого, как точно она выражена, какие вызывает ассоциации и яркие образы. Такая лекция всегда привлекает слушателей, вызывает глубокий интерес.

Традиции, утверждаемые Т. Н. Грановским, В. О. Ключевским, получили дальнейшее развитие в лекторской деятельности ученых. Так, большим успехом пользовались в Московском университете лекции крупнейшего русского филолога и историка литературы Федора Ивановича Буслаева, которого называли «вторым Ломоносовым в области отечественной словесности», «идеальным профессором 60-х годов *«Буслаев обладал прекрасными изящными манерами, безукоризненною деликатностью в обращении, а всё лицо его светилось особой духовной красотою. Он умел задеть за живое, приковать внимание всей аудитории к предмету речи и не давал скучать и утомляться* [4]».

Накопленный опыт преподавания, собственные научные изыскания легли в основу его книги «О преподавании отечественного языка» (1844 г.). В предисловии к ней говорилось: *«Ученый, излагая науку, порой увлекается только ею одною, не обращая внимания на личность слушателя. Он должен,*

напротив, развивать, образовывать и упражнять способности учащихся. Преподаватель должен не только давать знания, но и быть воспитателем» [2].

В воспитании блестящих ученых России, в подготовке целой плеяды замечательных профессоров второй половины XIX века большую роль сыграли выдающиеся представители отечественного академического красноречия: математик П.Л. Чебышев, физик Э. Х. Ленц, зоолог К. Ф. Рулье, геолог А. П. Павлов, химик А. А. Воскресенский, биолог С. С. Куторга, его брат – историк М.С. Куторга, филолог Н. И. Надеждин, профессора К. Д. Кавелин, Д. М. Перевощиков, И. И. Сомов, Л. С. Ценковский.

Вызывало также постоянный интерес чтение вузовских и научно-популярных лекций физиологом И. М. Сеченовым; химиком Д. И. Менделеевым; биологом И. И. Мечниковым; анатомом П. Ф. Лесгафтом; ботаником К. А. Тимирязевым. Образцами академических речей являются речи профессоров, научная деятельность которых разворачивается в XXв.– геохимика В.И. Вернадского, минералога А. Е. Ферсмана, биолога Н. И. Вавилова, физика Л. Д. Ландау и др. В подтверждение высокой оценки этих лекций можно привести ряд высказываний слушателей: 1*) «Профессор Ферсман А.А употреблял блестящий, яркий язык: неожиданные сравнения, непредвиденные антитезы, самые смелые метафоры, остроумные сближения языка ораторского и поэтического с обыденною, простою речью. Все это восхищало, поражало, изумляло слушателя»;* 2) *«Каждая лекция Н. И Вавилова представляла собою целое, замкнутое, прекрасное произведение. Стройная и непреодолимая сила его доказательств, его диалектическое искусство могли приводить иногда к мысли, что он способен убедить слушателя в чем угодно»* [5].

Анализируя приведенные высказывания, отметим, что проявлений академической риторики в целом столько, сколько преподавателей, ибо манера каждого из них неповторима. Но несомненным является то, что академическое красноречие требовало прекрасного владения искусством речи, основательности мысли, серьезности и весомости аргументов, соблюдения логической нити повествования.

За прошедшие два века сложился определенный тип русского лектора, профессора, человека образованного, интеллигентного, творческого. Однако воспоминания и описания, оставленные по лекциям и выступлениям ведущих профессоров различных университетов, свидетельствуют о значительной вариантности риторических манер, о стремлении каждого лектора к индивидуальным средствам взаимодействия с аудиторией.

Лекции выдающихся профессоров были не только формой приобщения аудитории к процессу познания, не только предлагали слушателям определенную научную информацию, но и побуждали к сотворчеству, научному поиску, развивали диалектику мышления. Выступлению за кафедрой были присущи научная строгость, логичность, полнота изложения с эмоционально–экспрессивной наполненностью.

Риторические традиции, утверждаемые профессорами первой половины XIX в, получили свое дальнейшее развитие в академической манере многих талантливых русских

ученых и профессоров конца XIX и начала XX вв. Перечислим некоторых из них, внесших достойный вклад в формирование русского академического красноречия: естествоиспытатель Клементий Аркадьевич Тимирязев, биолог Алексей Николаевич Северцов, физиолог Иван Михайович Сеченов, химик Дмитрий Иванович Менделеев, биогеохимик Владимир Иванович Вернадский, ботаник–генетик Николай Иванович Вавилов, физик-теоретик Лев Давидович Ландау.

Каждый из профессоров имел свои риторические приемы, средства и умения положительно воздействовать на слушателей, обладал своими «секретами» гармонизирующего диалога с аудиторией, вел интересный и увлекательный разговор «за кафедрой». [6]. Речь каждого органично включала в себя несколько лингвистических пластов: языковую систему эпохи, языковую характеристику науки, индивидуально-авторскую манеру повествования. Рассмотрение риторических манер ведущих профессоров XVIII–XIX вв. позволяет перечислить отличительные черты русской академической лекции, а именно: высокую информативность, композиционную стройность, четкую аргументированность, разумную терминологическую насыщенность, предельную ясность и убедительность.

Таким образом, можно заключить, что для академического красноречии в России характерны: эмоциональность, гражданская направленность, глубокий научный анализ, прогрессивная общественная позиция, искусство живого изящного слова. Для обеспечения мотивации и активности студентов использовались эффективные приемы и средства обучения: постановка вопросов; создание проблемных ситуаций; предъявление разных точек зрения на один и тот же предмет; приведение примеров и фактов из практической деятельности самого лектора; обращение к фактам, вызывающим эмоции и сопереживание.

Отличительной чертой русского академического красноречия можно назвать и наличие в нем гражданских тенденций, независимо от профиля науки. Главную задачу профессора–лекторы видели

не столько в том, чтобы сообщить слушателям научные данные, сколько развить в них способность самостоятельного суждения о научных предметах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Антология русской риторики / ответ. ред. и сост. М.И. Панов. М., 1997.
2 Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 266 с.
3 Граудина Л. К., Кочеткова Г. И. Русская риторика. М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2001. 669 с
4 Культура русской речи: учебное пособие для вузов / сост. Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев. М., 2004.
5 Лунева Л. П..К проблеме формирования риторической культуры преподавателя высшей школы // Обучение иностранным языкам. 2020. Т. 47. № 4. С. 409–416.
6 Luneva L. P. Meteleva L. A., Ibatova A. Z.Communicative activity of a teacher and the possibility of its improvement in terms of a technical university // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2. С. 1509–1515.
7 Московский государственный университет в судьбе русских писателей и журналистов: статьи, речи, письма, воспоминания: МГУ, 2004.
8 Михальская А. К. Лекторское мастерство: учеб. пособие. М.: ИНФРА М, 2018. 172
9 Троян И. А. Современная парадигма и модернизационные компоненты высшего образования // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 3. С. 100–114.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Л. М. Макарова, И. В. Мелихова, Т. Н. Винокурова
Россия, г. Самара, «РЖД детский сад № 27»

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье приводятся результаты исследования ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста, как показателя их формирования в образовательной среде детского сада.

Ключевые слова: ценностные ориентации, нравственно-патриотическая направленность, дети старшего дошкольного возраста, формирование, образовательная и *социокультурная среда.*

Общечеловеческие ценности закладываются детям социокультурной средой – семьей, социальными институтами, государством. Способы их формирования разнообразны. Это и личный пример родителей, сказки, книги, которые они читают своим детям, мультфильмы и фильмы, которые они вместе смотрят и обсуждают; и общеобразовательная программа дошкольного и школьного учреждения; это и политика государства, отраженная в федеральном общеобразовательном стандарте, в котором расписаны ценностные ориентиры. Все это формирует мировоззрение ребенка, его характер, образ мысли и действия, жизненную позицию. Проблемой остается выбор ценностных ориентиров родителями, который не всегда согласуется с предлагаемыми ценностями образовательного учреждения. Решение данной проблемы стало основной задачей нашего учреждения, которое достаточно преуспело в этом, поскольку только единый подход в воспитании детей приводит к результату.

Нравственно-патриотическая направленность ценностных ориентаций сопряжена с отношением и действием человека, связанных с его Родиной, готовностью ее защитить. [3].

И. Д. Лушников соотносит патриотизм с преданностью Отечеству, которая базируется на осознанности и ответственности за судьбу страны, на любви к своему народу. Отличительной особенностью патриотизма, по убеждению, автора являются практические дела, а не слова на благо своей страны [4].

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, определяет содержание образования, которое должно базироваться на универсальных человеческих и базовых национальных ценностях, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте [1]. Об этом писал в свое время известный отечественный педагог В.А. Сухомлинский, который видел цель педагогического воспитания в нравственном формировании любви к Родине, начиная с раннего детства [6].

М. П. Нечаев отмечает, что духовно-нравственное воспитание личности в целом является сложным многоплановым процессом, где базовые социальные ценности служат основанием в

формировании ценностных ориентаций национальной культуры, претерпевающих корректировку общественного идеала в контексте изменяющегося исторического опыта. Особую роль в формировании ценностных ориентировов у детей, отмечает исследователь, отводится общественному идеалу, который представляет собой не только образ лучшего социального устройства, но и ценностную модель будущего. Эта ценностная модель описывается такими социальными ценностями как справедливость, свобода, равенство, гармоничное развитие, духовность, взаимопомощь и др. Общественный идеал входит в генофонд нации, народа и формирует воспитательный идеал образовательной среды современной образовательной организации [5].

Дошкольное учреждение «РЖД детский сад № 27» не является исключением и с полной ответственностью подходит к формированию базовых ценностей у дошкольников, начиная с подбора детской литературы и мультфильмов, в том числе создает собственные анимационные познавательно–формирующие фильмы нравственно–патриотической направленности. Формирование любви к малой и большой Родине прослеживается в системе занятий с детьми, организации тематической игровой деятельности, в работе с родителями, где они становятся активными участниками образовательно–воспитательного процесса. Примером того служат семейные видеофильмы, посвященные родственникам – участникам войны, где дети берут интервью у прабабушек (бабушек), которые рассказывают им о своих родителях – предках детей. Таким образом, общественно-семейным идеалом ребенка становятся его предки, отдавшие свою жизнь во время Великой отечественной войны за Родину или трудились на ее благо. Именно так, формируется генетическая память, которая передается из поколения в поколение. Другим видом совместной деятельности семьи и детского сада является создание Книги памяти, где собран материал об участниках ВОВ.

Совершенствованию и поддержанию профессионального мастерства воспитателей способствуют тематические конкурсы уголков, открытых занятий и мастер–классов, в которых задействованы все участники образовательного процесса: педагоги, дети, родители.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает формирование базовых ценностей у детей, к которым относятся: природа, культура, счастье, здоровье, знание, любовь, дружба, семья, труд.

Воспитание здорового будущего поколения россиян – неотъемлемая часть патриотического воспитания. Особое внимание в образовательном процессе отводится формированию ценности здоровья, его сохранности у детей. В ходе занятий физической культурой и ознакомлением с достижениями российского спорта у детей формируются духовно-нравственные качества и основы патриотизма. Инструктор по физической культуре закрепляет понятия о Родине, гимне и флаге, разъясняет их значение на спортивных соревнованиях.

Красивая армейская форма и ее атрибутика вовлекают детей в игровую деятельность, которой предшествуют тематические беседы, дидактические и настольные игры военной тематики. Соревнования, праздники и развлечения воспитывают в будущих защитниках Родины личностно–волевые качества, интерес к истории своей страны, от богатырей до современных войск, и, самое главное, уважение к Российской армии – защитнице Отечества.

Подвижные игры – одно из средств знакомства с народными традициями своей страны. Россия – многонациональная страна, поэтому в дошкольной практике имеется широкий выбор народных игр. Многие игры у народов схожи, чему способствовала многовековая ассимиляция народов, но есть и уникальные, региональные. Для Самарской области характерны народные игры народностей, населяющих Поволжье: русских, мордвы, чуваше, татар и др. Народные игры строятся на жизненном опыте, знаниях об окружающем мире, природе, истории, фольклоре, народных традициях и обычаях, что способствует формированию у дошкольников интереса к изучению игр других национальностей, гордости за свою Родину, любви к родному краю, уважения традиций, а также укрепляют связь между поколениями. Поэтому тематические спортивно-развлекательные мероприятия с привлечением родителей способствуют патриотическому воспитанию и решают выявленную проблему.

Формирование ценностей у детей проходит на протяжении всего периода обучения через различные его формы и отслеживается психолого-педагогической диагностикой.

Остановимся на исследовании ценностных ориентиров нравственно-патриотической направленности детей 6-ти лет нашего детского сада (14 детей), связанных с историей родного края, малой и большой Родины. Данное исследование проводилось в рамках участия в федеральном эксперименте Института изучения детства, семьи и воспитания.

Метод исследования: проективный – «Домики ценностных ориентаций» О.А. Ореховой. Форма проведения исследования: индивидуальная.

В процентном соотношении выраженность ценностных ориентаций в детальном их рассмотрении представлена по условным уровням сформированности в таблице 1.

Таблица1

Уровни сформированности ценностных ориентиров у детей 6-ти летнего возраста

Ценностные ориентиры	Уровни сформированности				
	высокий	выше ср.	средний	ниже ср.	низкий
1.Интерес к истории родного края, стране через действия взрослых (родителей и воспитателей)	21,4	42,8	21,4	13,3	0
2. Способность оценки собственных действий и действий ровесников («хорошие и плохие поступки»), развитие эмпатии по отношению к страждущим (младшим себя, пожилым, инвалидам)	21,4	35,7	21,4	14,2	0
3. Общение, инициатива, совместная деятельность (труд) со сверстниками и близкими людьми	21,4	57	14,2	7,1	0
4. Познавательный интерес к окружающему миру	14,2	28,5	35,7	7,1	0
5. Гигиена, ЗОЖ, безопасность; охрана природы	42,8	21,4	14,2	7,1	0
6.Социальная активность (помощь близким, воспитателям, животным и растениям	21,4	21,4	42,8	7,1	0
7.Эстетическое восприятие окружающей действительности (красота природы, музыка, живопись).	21,4	71,4	0	7,1	0

Исходя из данных таблицы видно, что низкого уровня сформированности ценностных ориентаций в данной группе не выявлено. 64 % детей имеют достаточно устойчивые ценностные ориентиры, связанные с патриотизмом, интересом к малой и большой Родине, которые поддерживаются в семье. У 56 % детей достаточно высоко сформированы способности к эмпатии по отношению к пожилым людям, инвалидов и детей младшего возраста, к рефлексии, как собственных поступков, так и других людей. 78 % детей имеют высокую ориентированность на труд, совместную деятельность со сверстниками и близкими людьми. Познание окружающего мира, как ценность, в данный возрастной период, сформировано на высоком уровне только у 37 % детей. У 64 % детей сформирована на высоком уровне ценность здорового образа жизни, гигиены, безопасности и охраны природы. У 42 % выявлен высокий уровень ценности социальной активности, выражающейся в помощи близким людям, воспитателям, животным, растениям. У 93 % детей ярко выражена ценность прекрасного – красоты природы, музыки, живописи.

Полученные нами показатели ценностных ориентаций нравственно-патриотической направленности детей не могут экстраполироваться на всю генеральную совокупность выборки данной возрастной группы, но могут служить ориентиром воспитательных задач образовательной организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк А. Я. [и др.]. М.: ОАО «Издательство «Просвещение», 2009. 36 с.
2 Деркунская В. А. Здоровьесберегающие технологии в педагогическом процессе ДОУ (опыт создания словаря) // Управление ДОУ. 2005. № 3. С. 37–35.
3 Лунева Л. П. Культурная речевая среда региона как средство формирования языковой личности // Наука и культура России. 2014. Т. 1. С. 195–198.
4 Лушников И. Д. Системная методика изучения патриотического воспитания: методические рекомендации, 2014.64 с.
5 Нечаев М. П. Ценностные ориентиры гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientiry-grazhdansko-patrioticheskogo-vospitaniya-detey-i-molodyozhi?ysclid=mdw1r7nzy1194223193
6 Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: Политическая литература, 1982. 270 с.
7 Хакимова Г. А. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного возраста: автореф. … дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004. 23 с.
8 Распоряжение Правительства РФ от 12.11.2020№2945–Р «Об утверждении плана мероприятий по реализации в 2021–2025 годах. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г». URL: https://docs.cntd.ru/document/566284989/
9 Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования. URL: http://standart.edu.ru.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. А. Мальчикова
Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

АУДИОЗАПИСИ РАССКАЗОВ ВЕТЕРАНОВ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается использование аудиозаписей рассказов ветеранов в процессе обучения младших школьников. Подчеркивается значимость передачи исторической памяти и ценностей, заложенных в воспоминаниях участников войны. Автор анализирует методы интеграции таких материалов в уроки развития речи, предлагая варианты занятий, которые способствуют развитию речи, улучшению аудитивных навыков и эмоционального восприятия истории у детей. Особое внимание уделяется тому, как рассказы ветеранов могут стать стимулом для формирования патриотического чувства у подрастающего поколения. В заключение, статья содержит рекомендации по выбору и использованию аудиозаписей, а также автор обращает внимание на роль учителя в организации таких уроков.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, рассказы ветеранов, аудиозаписи, аудиодорожки, аудио карта, аудио истории, аудитивные навыки, историческая память, национальная идентичность.

Великая Отечественная война – это важная и трагическая страница нашей истории. Важно передавать память о тех событиях подрастающему поколению. Война оставила глубокий след в истории нашей страны и в сердцах людей. Передача памяти о событиях войны и героизме наших соотечественников является важной задачей для нынешнего поколения. Для этого можно использовать различные подходы: создание школьных программ, посвященных истории войны, организация встреч с ветеранами, проведение уроков патриотизма и использование исторических материалов, таких как документы, фотографии и фильмы. Аудиозаписи рассказов ветеранов также могут сыграть значительную роль в формировании у детей уважения к истории и понимания значимости тех событий. Важно не только сохранять память о прошлом, но и учить молодежь любви к своей родине, уважению к подвигам предков и стремлению к мирному будущему. Таким образом, мы сможем продолжать передавать эту важную память следующим поколениям.

Рассказы ветеранов о войне имеют огромное значение для молодого поколения. Во-первых, они представляют собой живые свидетельства исторических событий, которые, возможно, мы изучаем из учебников, но не можем осознать в полной мере без личного опыта. Опыт ветеранов позволяет молодежи лучше понять, через что прошли их предки, какую цену они заплатили за мирное небо над головой. Во-вторых, такие рассказы способствуют формированию патриотических чувств и уважения к истории своей страны. Первые устные воспоминания о войне зачастую полны эмоций и личных переживаний, что помогает молодым людям ощутить значимость событий, происходивших в прошлом, и оценить важность защиты Родины. Кроме того, разговоры с ветеранами могут послужить уроком морали и человечности. Они показывают, как важно помнить о ценностях дружбы, взаимопомощи и мужества в трудные времена. Ветераны делятся личными историями о том, как они преодолевали страх, проявляли смелость и поддерживали друг друга на фронте. Наконец, использование таких рассказов в образовательных и воспитательных целях позволяет молодым людям развивать критическое мышление и способность к эмпатии. Они учатся слушать, анализировать и обсуждать различные точки зрения, что является важным навыком в современном обществе. В целом, рассказы ветеранов – это важный инструмент формирования национальной идентичности и сознания молодежи, который помогает сохранить память о великой истории страны и способствует воспитанию достойных граждан.

Сегодня, когда история Великой Отечественной войны отдалилась от современного поколения более чем на восемьдесят лет, использование аудиодорожек с записями рассказов ветеранов является практически единственным способом формирования гражданской идентичности, развития чувства ответственности у детей. Аудиозаписи позволяют детям не только слушать, но и учиться воспринимать информацию на слух, что важно в процессе обучения аудированию. Важно, что рассказы ветеранов различны по содержанию и стилю. Это помогает детям учиться различать эмоции, интонацию и произношение. Знакомство детей с историями ветеранов помогает формированию человечности в измерении исторических событий. Дети учатся ценить мужество и стойкость тех, кто защищал страну, что способствует формированию их личной идентичности и чувств патриотизма. Рассказы ветеранов представляют уникальную возможность для изучения

истории через личные свидетельства. Знакомство с историями на аудиодорожках и аудиозаписях приводит к более глубокому пониманию событий и времен, а также вызывает желание узнать больше о нашем прошлом. Используя такие аудиодорожки, учитель может создавать различные задания: например, обсуждения после прослушивания, написание рефератов или создание мультипликационных фильмов на основе услышанных историй. Аудиозаписи часто передают эмоции и переживания рассказчиков. Это помогает детям не только учиться, но и воспринимать информацию на более глубоком уровне, формируя сопереживание и понимание. Включение аудиозаписей в учебный процесс поможет детям не только развивать учебные навыки, но и формировать гражданское сознание и понимание исторического контекста.

Применение аудиозаписей свидетелей времен Великой Отечественной войны становится эффективным инструментом в обучении. Аудиозаписи ветеранов позволяют детям услышать живое свидетельство исторических событий. Это создает эмоциональную связь и углубляет понимание военных событий. Формируется чувство уважения к старшему поколению и осознание важности памяти о них. Введение в тему войны через прослушивание воспоминаний ветеранов о боях, жизни на фронте и тылу способствует более глубокому анализу событий, погружению в историю. На уроках в школе возможен анализ литературных произведений о войне в контексте личных рассказов ветеранов. Учитель может предложить создание проектов, где дети будут анализировать патриотические песни, сопоставляя их с воспоминаниями ветеранов. Также большое значение имеет и проведение тематических уроков, посвященных Дню Победы, где можно воспроизводить записи и обсуждать их содержание. При наличии возможности, крайне эффективно организовывать личные встречи с ветеранами, где школьники могли бы задать вопросы на основе услышанного.

Прослушивание аудиозаписей с рассказами ветеранов способствуют развитию критического мышления и способности к анализу. Происходит повышение значения исторических ценностей и укрепление чувства патриотизма. На таких уроках стимулируется интерес к изучению истории и культурного наследия страны. После знакомства с историями Героев войны, учитель может предложить создание школьного проекта, способствующего погружению в историю через аудио–воспоминания ветеранов войны. Важно создать базу данных с аудиозаписями, доступными для учителей и учеников. Необходимо разработать методические рекомендации по использованию данных материалов в образовательном процессе. Такой подход позволит сделать уроки не только информативными, но и эмоционально насыщенными, создавая уникальный образовательный опыт для детей.

Современные российские интернет–платформы (MP–TUNE.PRO, Аудиосервис Звук) предлагают базу аудиозаписей с воспоминаниями ветеранов Великой Отечественной войны. Стоит обратить внимание на специальную акцию «Память поколений», которая была приурочена к 80–летию со Дня Победы и проводилась Центром «Мир да Лад» совместно с БФ «Мост поколений» при участии социально образовательного проекта «Огонек добра» (Аудиосервис Звук). Проект позволяет познакомиться с историями из уст нескольких героев: Ион Лазаревич Деген, Надежда Ивановна Мальченкова, Августа Николаевна Чеченкина. Эпизоды подготовлены в рамках проекта «Цикл подкастов – слушаем, читаем, говорим», реализуемого с использованием гранта президента России, предоставляемого Президентским фондом культурных инициатив [5: 5].

На платформе MP–TUNE.PRO мы можем услышать реальные истории ветеранов. Среди них: Каперзов Ефим Тимофеевич, Георгий Федорович Платонов, Петр Семенович Гвоздюк, Валентина Андреевна Елагина, Иван Андреевич Митюков. Это рассказы связиста, кавалериста, истории о самом начале войны, воспоминания медицинской сестры. Эти истории, голоса людей, прошедших войну, имеют сейчас особое значение как в воспитательных, так в образовательных целях [6: 1].

С 2016 года существует интерактивная аудио карта, озвученная ветеранами Великой Отечественной войны. «Голос войны» – интернет–проект по созданию общественной, исторической, интерактивной аудио карты Второй мировой войны, озвученной голосами ветеранов и всех, кто жил в военные годы и помнит о событиях тех лет. Все аудио истории расположены на одной карте, поэтому можно визуально проследить путь каждого ветерана, который он прошел в военное время [4: 11].

Рис. 1. Карта. Материал взят с интернет-страницы «Агентства социальной информации»

Использование аудиодорожек с записями рассказов ветеранов о войне на уроках в школе может быть очень эффективным способом познакомить учеников с важными историческими событиями и личными переживаниями. Приведем несколько вариантов по работе с данными материалами:

1. Введение в тему. Учитель может начать урок с краткого введения в тему. Обсудить, почему важно помнить о ветеранах и их истории, а также, как личные свидетельства помогают лучше понять историю.

2. Прослушивание записей. Включите аудиодорожку на уроке. Убедитесь, что ученики находятся в комфортной атмосфере для восприятия материала. Возможно, стоит подготовить текстовые материалы, чтобы они могли следить за содержанием.

3. Обсуждение после прослушивания. После окончания записи стоит провести обсуждение и попросить учеников поделиться своими впечатлениями и эмоциями, которые они испытали во время прослушивания. Учитель может задать вопросы, например: «Какие чувства вызвала у вас история ветерана?», «Что показалось особенно важным или запоминающимся?».

4. Связь с темой урока. Свяжите рассказы ветеранов с темой урока. Например, если вы изучаете конкретное сражение или событие, включите соответствующий рассказ, чтобы иллюстрировать факты живыми примерами.

5. Творческие задания. Предложите ученикам выполнить творческие задания, вдохновленные прослушанным материалом. Это могут быть сочинения, рисунки, театрализованные постановки, в которых они будут изображать услышанные истории.

6. Работа в группах. Разделите класс на группы и дайте каждой группе прослушать разные записи. Затем каждая группа может представить свою историю остальным учащимся, обсуждая ее значение и уроки.

7. Создание проекта. Можно предложить ученикам создать проект, основанный на рассказах ветеранов. Это может быть видеоролик, подкаст или даже документальная работа, в которой они могут соединить аудиозаписи с дополнительными исследованиями.

8. Приглашение ветеранов. Если есть такая возможность, пригласите ветеранов на урок, чтобы они сами рассказали свои истории и ответили на вопросы учеников. Это создаст уникальный опыт общения и даст возможность непосредственного взаимодействия. Такое использование аудиодорожек способно не только обогатить знания учеников, но и сформировать уважительное отношение к истории и её героям.

Включая аудиозаписи рассказов ветеранов войны на уроках в школе, можно оказать положительное влияние на образование и воспитание детей в целом. Аудиозаписи позволяют детям услышать живые воспоминания людей, переживших значимые события. Это помогает им лучше понять исторический контекст и значение исторических событий, будет формироваться менее абстрактное представление о прошлом. Слушая личные истории ветеранов, современные дети могут глубже почувствовать чувства и переживания других людей. Это развивает их сострадание и понимание ценности мира. Использование аудиозаписей делает уроки более интерактивными и увлекательными. Дети могут обсуждать услышанное, задавать вопросы и размышлять над сложными историческими вопросами. Истории ветеранов могут стать основой для формирования у детей чувства гордости за свою страну и уважения к ее истории, а также к людям, которые защищали её. Анализируя услышанные истории, дети смогут развивать критическое мышление, сравнивая разные точки зрения и интерпретации событий. Активное прослушивание аудиозаписей способствует улучшению навыков концентрации и внимательности. Дети учатся улавливать информацию, анализировать ее и делать выводы. На основе прослушанных записей можно предложить детям создать проекты, посвященные жизненному опыту ветеранов, что позволит им глубже исследовать тему и развивать творческие способности. Воспоминания ветеранов могут вдохновлять детей на творчество – написание рассказов, рисунки или даже проекты, посвященные теме войны и мира.

Интеграция аудиозаписей рассказов ветеранов в учебный процесс способствует не только улучшению знаний по истории, но и развитию важных социальных навыков у детей. Знакомство с историями ветеранов способствует развитию уважения к старшим и пониманию ценности их опыта. Это помогает воспитывать патриотизм и гражданственность. Использование аудиодорожек с записями ветеранов на уроках начальной школы обогащает учебный процесс и помогает детям осознать важность сохранения исторической памяти. Такие занятия несомненно способствуют формированию гражданской ответственности и любви к Родине.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Великая победа. Маршруты памяти : сборник материалов Международного форума / составитель И. А. Гаевская ; научный редактор И. А. Спиридонова. Петрозаводск : Петропресс, 2022. 375 с.
2 Диалог поколений о Великой Победе : сборник воспоминаний ветеранов Великой Отечественной войны / Некоммерческий фонд «Новое образование» ; составитель Г. В. Степанова. Петрозаводск : НКФ «Новое образование», 2021. 298 с.
3 Я помню годы фронтовые... : воспоминания ветеранов о Великой Отечественной войне / [сост.: В. В. Петров]. Петрозаводск : Verso, 2012. 223 с.
4 https://asi.org.ru/ – В России появилась интерактивная аудиокарта, озвученная ветеранами Великой Отечественной войны – Агентство социальной информации
5 https://zvuk.com/ – Истории ветеранов Великой Отечественной войны. Слушать в Звуке
6 https://mp–tune/ – Рассказы ветеранов о Великой Отечественной войне – слушать бесплатно, скачать mp3

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

А. С. Михатов
Россия, г. Казань, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева – КАИ

ЭВОЛЮЦИЯ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

В статье рассматривается эволюция русского языка от Петровской эпохи до начала XX века, выделяются ключевые этапы его становления как национального литературного языка. Особое внимание уделяется феномену «стилистической неупорядоченности» XVIII века, вызванной массовыми заимствованиями и смешением различных языковых пластов. Анализируется роль А. С. Пушкина в синтезе языковых традиций и создании современной литературной нормы. Подробно освещается процесс подготовки и реализации орфографической реформы 1917–1918 годов, включая основные изменения в правилах правописания. Исследование также затрагивает вопросы влияния межкультурных контактов на развитие русского языка и письменности.

Ключевые слова: язык, русский, литературный, влияние, реформы, речь, роль, алфавит.

Россия – страна уникального культурного и языкового разнообразия. На её территории мирно сосуществуют более 190 народов, говорящих на 277 языках и диалектах [1]. В системе образования используются 105 языков: 24 служат языками обучения, а 81 преподаётся как отдельный предмет. Коренные народы России активно применяют около 80 языков, а объединяющую роль играет русский язык, который связывает более 250 миллионов человек по всему миру [2].

Русский язык принадлежит к восточнославянской группе индоевропейской семьи и является национальным языком русского народа. Это самый распространённый славянский язык и самый употребляемый в Европе. Он имеет официальный статус в ключевых международных организациях, включая ООН, БРИКС, ШОС и ЕАЭС, что подчёркивает его глобальное значение.

Современный русский язык включает литературную норму, разговорную речь, просторечия, диалекты и социальные варианты [3]. Его алфавит состоит из 33 букв и 42 звуков, но так было не всегда. Данное исследование посвящено истории становления современного русского алфавита [4].

Прародиной восточных славян были земли между верховьями Днестра и Днепра. К середине I тысячелетия н. э. они представляли собой союз племён, общавшихся на близких диалектах, которые составляли древнерусский язык. Письменности тогда ещё не существовало, но язык развивался благодаря устному творчеству – былинам, сказкам, пословицам и песням, требовавшим богатых выразительных средств.

Во второй половине I тысячелетия н. э. восточные славяне расширили зону расселения, вступая в контакт с балтийскими, финскими и тюркскими племенами. Эти взаимодействия, а также влияние кочевых народов (гуннов, хазар, печенегов) обогатили язык новыми элементами.

С VIII века восточнославянские земли посещали норманны (скандинавы), которых местные племена называли русью – вероятно, из-за их русого цвета волос. Варяги сыграли определённую роль в становлении государственности, но не стоит преувеличивать их влияние. Со временем они переняли само название русь, что закрепилось с образованием Древнерусского государства.

Восточнославянский (древнерусский) народ сформировался в середине I тысячелетия н. э. и изначально не имел письменности. Однако к IX–X векам восточные славяне познакомились с двумя славянскими азбуками – кириллицей и глаголицей. Эти алфавиты возникли раньше и сначала распространились среди южных и западных славян. Происхождение славянской письменности остается дискуссионным вопросом и до сих пор не имеет однозначного ответа.

Первоначально кириллица и глаголица использовались на Руси ограниченно – для надписей на камне, металле, кости и дереве. Возможно, также создавались рукописи на пергаменте. Так начался письменный период древнерусского языка. Со временем, по мере социально–экономического и культурного развития, письменность становилась всё более распространённой, появлялись разнообразные тексты, в том числе литературные произведения. Однако естественное развитие языка и письменности было значительно под влиянием исторических обстоятельств.

Уже в конце IX – первой половине X века на Руси стали появляться первые последователи греческого христианства. Это могли быть купцы, торговавшие с Византией, или норманны, служившие в византийской армии. Для их духовного просвещения требовались религиозные тексты. Некоторые могли использовать греческие книги, но к тому времени у западных и южных славян, принявших христианство ранее, уже существовали церковные книги на старославянском языке, написанные кириллицей или глаголицей. Благодаря связям между славянскими народами эти тексты стали проникать на Русь, где постепенно формировалось двуязычие: наряду с родным древнерусским языком восточные славяне

осваивали старославянский – язык церковной литературы. После Крещения Руси в 988 году поток старославянских книг, в основном от южных славян, значительно увеличился, укрепляя двуязычие. Важно отметить, что старославянский не вытеснял древнерусский, а взаимодействовал с ним.

В 862 году в Византию прибыло посольство от великоморавского князя Ростислава. Великая Моравия, западнославянское княжество, стояла перед выбором: принять христианство через западных миссионеров, использовавших латинские тексты, или через Византию, допускавшую богослужение на родном языке. Ростислав предпочёл второй вариант, и византийские власти поручили миссию братьям Константину (Кириллу) и Мефодию – уроженцам Солуни (Фессалоник), города со смешанным греко-славянским населением.

Братья получили прекрасное образование. Их отец, грек по происхождению, занимал высокие должности в Византии, а мать, возможно, была славянкой. Константин (позже принявший монашеское имя Кирилл) был выдающимся знатоком греческой церковной литературы и филологом, за что получил прозвище «Философ». Мефодий, старший брат, проявил себя как талантливый организатор и впоследствии стал епископом Моравским.

Таким образом, старославянский язык, созданный братьями на основе южнославянских диалектов, стал важным элементом культурного и религиозного развития славянских народов, включая Русь.

Для христианизации Моравии требовались богослужебные тексты на понятном местному населению языке. Хотя Кирилл и Мефодий не знали моравского диалекта, они использовали знакомый им солунско–македонский диалект древнеболгарского языка, так как различия между славянскими языками в то время были незначительны. Поскольку славяне не имели собственной письменности, братья создали специальную азбуку (кириллицу или глаголицу) для записи переводов греческих религиозных текстов.

Так возник старославянский язык, основанный на южнославянском диалекте. При переводе сложных богословских текстов приходилось заимствовать некоторые греческие слова и синтаксические конструкции, но это не изменило славянскую природу языка. После завершения переводов Кирилл и Мефодий начали свою миссию в Моравии, где первоначально добились успеха. Однако после их смерти (869 и 885 гг.) немецкие миссионеры вытеснили старославянскую письменность, заменив её латинской.

Изгнанные из Моравии ученики братьев нашли приют в Болгарии, которая стала новым центром старославянской письменности. Оттуда книги распространились среди других славянских народов, включая Русь, где они появились ещё до официального крещения в 988 году. По мере распространения старославянский язык адаптировался к местным диалектам, образуя различные изводы (региональные варианты). На Руси он взаимодействовал с древнерусским языком, что привело к созданию церковнославянского языка древнерусского извода. Это взаимовлияние обогатило древнерусский язык, расширив его выразительные возможности.

В XIV–XVII веках древнерусский язык трансформировался в старорусский, что отражало переход от древнерусской народности к великорусской. Основные изменения включали:

1. Фонетические процессы, изменившие звуковую систему.
2. Перестройку системы склонения и глагольных временных форм.
3. Формирование диалектных зон (севернорусское и южнорусское наречия).
4. Появление переходных среднерусских говоров.

Особое значение имел XVII век, когда началось формирование национального русского языка. В этот период:

– Укрепились общерусские языковые черты.
– Усилилось единство языковой системы.
– Сложились предпосылки для создания единого литературного языка.

Этот процесс завершился в XIX веке, когда на основе московского койне сформировался современный русский литературный язык.

Современная русистика признает сложную природу древнерусского литературного языка, который существовал в нескольких разновидностях. Церковнославянский язык использовался для высоких жанров письменности, в то время как деловые документы создавались на языке восточнославянской (а позднее великорусской) народности. Параллельно существовала устная разговорная речь, которая воспринималась как более простая по сравнению с книжными вариантами. Б. А. Успенский, анализируя эту ситуацию, применил концепцию диглоссии, предполагающую сосуществование двух родственных языков с разным статусом.

В развитии старорусского языка XIV–XVII веков наблюдались важные изменения. Лексика обогащалась за счет формирования общерусского фонда, где ключевую роль играло московское

просторечие и язык государственных приказов. Одновременно происходило включение бытовой лексики в литературный обиход. В морфологии упрощалась система склонения, исчезали архаичные формы, развивалась категория одушевленности, трансформировалась глагольная система. Диалектное разнообразие постепенно структурировалось в северное (с оканьем) и южное (с аканьем) наречия, между которыми формировались переходные среднерусские говоры. Московский говор, вобравший черты разных диалектов, постепенно становился образцовой нормой.

С середины XVII века начинается процесс формирования русской нации и национального языка. Этот период характеризуется постепенным преодолением литературного двуязычия, когда церковнославянский и собственно русский языки существовали параллельно. Важную роль сыграло польское влияние, обогатившее русский язык техническими и юридическими терминами. Петровские реформы, особенно введение гражданского шрифта в 1708 году, способствовали демократизации письменного языка и расширению сферы его применения. Массовые заимствования из европейских языков (голландского, немецкого, французского и других) обогатили административную, военную и научную терминологию.

Церковнославянский язык, сохранив свою роль в богослужении, перестал быть основным средством литературного выражения. Однако он продолжал влиять на русский литературный язык, обогащая его лексикой и стилистическими средствами для выражения абстрактных понятий и высоких тем. К XIX веку завершилось формирование единого национального языка на основе обработанной народной речи, в котором церковнославянизмы заняли особое место – часть из них стала нейтральной лексикой, другая часть воспринимается как стилистически окрашенные или архаичные элементы. В современном русском языке слова церковнославянского происхождения составляют менее 10% лексического состава, но продолжают играть важную роль в создании высокого стиля и выражении сложных понятий.

Петровская эпоха породила явление, известное как «стилистическая неупорядоченность», вызванную целым комплексом факторов. Массовые заимствования из европейских языков сочетались с постепенной утратой первоначальных значений церковнославянизмов и архаичных форм. Параллельно в письменную речь активно проникали элементы народной культуры – фольклорные выражения, просторечия, диалектные особенности, а также новые стилистические приемы вроде галантных метафор. Орфографическая практика этого периода отличалась значительной вариативностью, часто отражая особенности живой разговорной речи.

XVIII столетие стало переломным моментом в формировании русского национального языка. Бурное развитие промышленности, масштабные государственные преобразования и расцвет научной мысли создали благоприятные условия для языковой эволюции. Особенно заметным стало влияние западноевропейских, прежде всего французских, языковых традиций. Начало XIX века ознаменовалось синтезом различных языковых течений в творчестве А. С. Пушкина, который создал гармоничную систему, основанную на обработанной народной речи. Этот синтез привел к четкому оформлению письменной и разговорной разновидностей литературного языка, установлению строгих норм и значительному расширению стилистических возможностей. Русский язык превратился в универсальное средство общения, способное выразить весь спектр человеческих знаний и переживаний.

Орфографическая реформа 1917–1918 годов готовилась задолго до своего официального введения. Первые проекты изменений были представлены Орфографической подкомиссией под руководством А. А. Шахматова еще в 1904 году. После многолетних обсуждений и доработок реформа была утверждена в мае 1917 года Временным правительством, а окончательно введена большевиками в октябре 1918 года. Реформа существенно упростила русское правописание: из алфавита исключили архаичные буквы (ять, фита, и десятеричное), изменили правила употребления твердого знака, унифицировали написание приставок и окончаний. Переход на новые правила происходил постепенно, разные издания адаптировались к изменениям с разной скоростью.

Представленное исследование демонстрирует сложный и многогранный процесс формирования современного русского языка и его письменной системы. От стилистической неупорядоченности Петровской эпохи до стройной литературной системы пушкинского времени, от первых попыток орфографической реформы до её окончательного воплощения в 1917–1918 годах – русский язык прошел путь интенсивного развития и преобразований.

Особое значение имеет синтез различных языковых традиций, осуществленный в XIX веке, который позволил создать богатый, гибкий и выразительный литературный язык. Орфографическая реформа начала XX века, ставшая логическим завершением длительного процесса стандартизации, окончательно оформила современную систему русской письменности, сохранив при этом связь с историческими корнями.

Проведенный анализ подчеркивает важность дальнейших исследований в области истории русского языка, особенно в части взаимодействия письменной и устной традиций, влияния

межкультурных контактов и механизмов языковой эволюции. Понимание этих процессов имеет не только академическое значение, но и практическую ценность для современной языковой политики и преподавания русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 277 языков и диалектов используют народы России [Электронный ресурс]. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press–center/news/nauka–i–obrazovanie/29672/ (дата обращения: 29.04.2025).
2 What are the top 200 most spoken languages? [Электронный ресурс]. URL: https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/ (дата обращения: 29.04.2025).
3 Система русского национального языка [Электронный ресурс]. URL: https://litinstitut.ru/content/sistema–russkogo–nacionalnogo–yazyka (дата обращения: 29.04.2025).
4 Какими бывают звуки русского языка [Электронный ресурс]. URL: https://mdou55.edu.yar.ru/kakie_bivayut_zvuki_russkogo_yazika.pdf (дата обращения: 29.04.2025).

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

С. Ю. Назарова
Россия, г. Самара, «РЖД детский сад № 27»

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ АЗБУКА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО–ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается роль проекта «Учимся вместе с Эколятами» в нравственно – патриотическом воспитании и развитии речи детей старшего дошкольного возраста через создание экологической азбуки лекарственных растений Самарской Луки.

Ключевые слова: любовь к природе родного края, экологическая азбука, лекарственные растения Самарской Луки, Эколята, развитие речи детей.

В современной дошкольной педагогике огромное внимание уделяется нравственно–патриотическому воспитанию детей. Одним из проявлений патриотизма дошкольников является любовь к природе родного края. Академик Д.С. Лихачёв писал: «Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать» [4: 484].

Работа по формированию бережного отношения к флоре и фауне сопряжена с развитием речи воспитанников детского сада. Приведем ключевые моменты, которые иллюстрируют эту связь:

1. Развитие активного словарного запаса.

Дети, изучая природу родного края, обогащают свой словарный запас новыми терминами и понятиями. Например, изучение местной флоры и фауны, видов деревьев, птиц и животных способствует появлению новых слов и выражений, что в свою очередь улучшает речевые навыки.

2. Формирование представлений о природе.

При работе над темами, связанными с природой, дети учатся описывать окружающий мир, рассказывать о своих наблюдениях и впечатлениях. Это развивает их способность к аргументации и логическому мышлению, а также способствует улучшению навыков говорения.

3. Эмоциональная вовлеченность.

Любовь к природе связана с эмоциональным восприятием окружающего мира. По словам Ю.А. Вакуленко, видеть красоту за порогом собственного дома – величайшее умение, которому нужно учить с раннего детства [2: 3]. Способствуя любви к родному краю, педагоги могут побуждать детей делиться своими чувствами, радостью, восхищением и заботой о природе, что напрямую влияет на развитие их речевых навыков.

4. Развитие умения вести диалог и обмениваться мнениями.

Обсуждение тем, связанных с природой, предоставляет детям возможность взаимодействовать друг с другом, делиться своими мнениями, задавать вопросы и слушать ответы, тем самым совершенствуя устную речь. Это формирует навыки коммуникации и улучшает речевые способности.

5. Интеграция природных знаний в образовательный процесс.

Использование природного материала (например, листья, камни, цветы) в обучении может стать основой для творческих заданий: сочинение рассказов и стихотворений или даже проведение экскурсий. Это не только развивает речь, но и способствует формированию понимания взаимосвязи в природной среде.

6. Искусство и экология.

Занятия рисованием, театром, музыкой, связанными с природными мотивами, помогают детям выражать свои чувства и идеи об окружающем мире. Это способствует развитию как речевых навыков, так и эмоциональной рефлексии, связанной с природой.

7. Поддержка со стороны семьи.

Семья играет важную роль в воспитании любви к природе. Обсуждения с родителями проведенных походов, экскурсий и наблюдений за природой во время них способствуют развитию речевых навыков и укрепляют связь с родным краем.

В «РЖД детский сад № 27» педагогами и детьми старшего дошкольного возраста был реализован проект «Учимся вместе с Эколятами». Данная работа проводилась в рамках Всероссийского **п**риродоохранного социально–образовательного проекта «Эколята – дошколята» – важной инициативы государства, направленной на создание нового поколения, ответственного за сохранение природы.

Целью группового проекта стало создание экологической азбуки лекарственных растений Самарской Луки.

Решались следующие задачи:

–расширять номинативный словарь детей названиями лекарственных растений родного края;

– формировать устойчивую связь между словом и предметом;

– знакомить дошкольников с буквами русского алфавита;

– развивать зрительное восприятие;

– воспитывать бережное отношение к природе.

Были определены предполагаемые результаты работы:

– ребенок имеет представления о лекарственных растениях родного края;

– имеет ценностные представления о бережном отношении к растениям, помогающим здоровью человека;

– обладает знаниями об образах букв русского алфавита;

– обладает умением воспринимать зрительный образ предмета;

– у родителей возникнет потребность вместе с детьми к созданию условий среды выращивания лекарственных растений.

Выбор природного объекта для проекта не случаен. Самарская Лука – это уникальный природный комплекс, который славится своим богатым биоразнообразием. Здесь можно встретить множество видов растений, многие из которых обладают лекарственными свойствами, а восемнадцать из них внесены в Красную книгу России.

Во время реализации проекта изучались лекарственные растения, произрастающие на территории Самарской Луки.

В проекте использовались образы сказочных героев »Эколят» – друзей и защитников природы. Шалун, Умница, Тихоня и Ёлочка знакомили детей с лекарственными растениями, а сами изучали буквы русского алфавита.

По завершению изучения растений и букв, была составлена Экологическая азбука, которая стала итогом проекта.

На листах азбуки в алфавитном порядке расположены буквы русского алфавита, которые представляют определенные лекарственные растения, произрастающие на территории Самарской Луки, стихотворения об этих растениях и их описание (внешний вид, лекарственные свойства).

Мать-и-мачеха - травянистое многолетнее растение с золотисто-жёлтыми цветками. Растёт на глинистых склонах, холмах, над обрывами рек, на пустырях, на полях. Лечит заболевания горла, дыхательных путей, желудка, кишечника, помогает при аллергии

Солнышко весеннее греет всё сильней
И уже проталинки шире и черней.
А на тех проталинках, будто кулачок
Появился кучкою жёлтенький цветок.

Раскрывает медленно астрочки - цветки,
Золотом окрашены пальцев ноготки.
Так и распускаются кучкой-кулачком.
Звонко «Мать-и-мачеха» мы его зовём.

Листья же появятся летнею порой,
С холодною, как мачеха, верхней стороной.
Снизу очень тёплой, нежной словно мать.
Так вот и решили цветики назвать.

(*Регина Новикова*)

Азбука издана в типографии. Она помогает старшим дошкольникам в игровой форме знакомиться с буквами и растениями родного края. Создание экологической азбуки – это не только просвещение дошкольников о лекарственных растениях родного края, но и формирование бережного отношения к природе.

В ходе работы над проектом были решены поставленные задачи и достигнуты предполагаемые результаты,

Эффективность проекта «Учимся вместе с Эколятами» оценивается по ряду критериев, таких как:

– уровень осведомленности детей о природе и экологии;
– активное участие семей в экологических мероприятиях;
– изменение отношения и поведения детей к окружающей среде.

Подводя итог, следует отметить, что, прививая детям с дошкольного возраста уважение к окружающему природному миру, мы формируем нравственно–патриотически воспитанное общество, которое будет заботиться о своей экологии, защищать природу и передавать свои знания следующим поколениям. [5]. Создание экологической азбуки с лекарственными растениями Самарской Луки – это не только интересный и познавательный проект, но и важный шаг в сохранении природных богатств нашего региона, а также эффективное средство развития речи старших дошкольников. Азбука может стать прекрасным образовательным инструментом для детей старшего дошкольного возраста, любителей природы и всех, кто интересуется медицинской флорой России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Аксенова З. Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников. М.: Сфера, 2021.
2 Вакуленко Ю. А. Воспитание любви к природе у дошкольников. Экологические праздники, викторины, занятия. ФГОС ДО. Учитель, 2020.
3 Загайнова О. Ю., Каспарова О. В., Федорова Т. С., Филатова Т. М, Шнайдер Р. Е. Волжская земля – родина моя. Методическое пособие по краеведению для дошкольников 4–7 лет. Тольятти, 2007.
4 Лихачев Д. Заметки о русском. М.: КоЛибри, Азбука–Аттикус, 2014.
5 Лунева Л. П. Краеведение как источник обновления современной методики русского языка. Русская словесность. 2002. № 6. С.43–45.
6 Интернет-ресурсы. URL: http://эколята.рф/obrazy–skazochnykh–geroev–yekolyat/ https://lukasamara.ru/rasteniyaflora/?ysclid=m9y4eu4543465617003

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. Е. Перебейнос
Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

РАБОТА НАД ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ НА ОСНОВЕ НАРОДНОГО СКАЗАНИЯ «АВДОТЬЯ РЯЗАНОЧКА»

В статье представлены приемы работы над фольклорным сказанием в качестве источника лексического развития ученика в условиях интеграции уроков русского языка и литературы. Обосновывается значимость работы над словом для формирования языковой личности школьника.

Ключевые слова: фольклорные тексты, пополнение словаря учащегося, школьник основной школы, лексическая работа, интеграция уроков русского языка и литературы.

Академик Лихачев Д.С. писал: «Умение говорить проявляет умственное развитие, моральный облик, характер человека» [1: 37]. Из сказанного вытекает вывод о том, что речь является важнейшим инструментом социальной жизни. Но учащимся основной общей школы не всегда удается установить полноценный контакт со сверстниками или взрослыми, грамотно ответить на вопрос, пересказать текст и выступить с презентацией из-за того, что им тяжело не только структурированно, полно и корректно выразить мысли, но и отобрать лексический материал, точно передающий смысл и выражающий чувство.

Степень успешности обучения школьника русской лексике во многом определяет уровень его речевого развития. Одним из основных направлений работы над словарем школьников является анализ лексического уровня текста. Лексема (слово) – это важнейшая единица языка, которая служит для наименования предметов, процессов, признаков, состояний, действий, то есть выполняет прежде всего номинативную функцию и обладает смысловой (семантической) самостоятельностью. Конкретное значение лексической единицы проявляется в контексте, поэтому именно текст как источник сведений о лексическом составе языка и конкретном слове признан ведущим дидактическим материалом [3].

Наблюдения над школьной практикой показывают, что грамотность выпускников школ сегодня нельзя назвать высокой: это относится как к правописанию, так и к лексико–грамматическому оформлению высказываний. К примеру, письменные работы учащихся изобилуют речевыми ошибками, в них нередки неоправданные повторы лексических единиц, нарушения сочетаемости слов, смешение паронимов, использование слов в несвойственных им значениях. Причиной, обусловившей развитие данной ситуации, выступает неспособность современных детей к длительной и нединамичной работе (это можно сказать и о чтении), а также постоянное восприятие бедной, неструктурированной, изобилующей ошибками речи пользователей социальных сетей. Лексические ошибки определяются слабой освоенностью книжной речи. Это становится и причиной затруднений в правописании: ученики, имея бедный и несистематизированный словарный запас, могут испытывать затруднения в подборе проверочных слов при проверке таких орфограмм, как правописание безударных гласных, парных звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных и в ряде других, несмотря на то что их изучают со 2–3 классов. Помимо указанной, имеются и объективные причины: русский язык богат словами, написание которых не подчиняется правилам, а лексическое значение многих из них не всегда удается правильно определить исходя из контекста. Поэтому очевидно, что одной из причин снижения грамотности школьников является недостаточность словарной работы на уроках русского языка в начальной и основной общей школе.

Актуальность проблемы требует введения словарной работы в каждый урок русского языка и литературы. Работа со словом сложна, но в то же время многообразна и интересна. Важно, чтобы ученики научились наблюдать над лексическими единицами, думать над словом, его коннотативным значением, над выбором слова для точной передачи мысли и чувства. Особенно важный вид освоения лексем, по словам А.В. Текучева, известного ученого–методиста XX века, – «работа с внутренней стороной слова» [2]. Каждый учитель должен организовать работу на уроках так, чтобы ученики в процессе обучения учились размышлять над словами, анализировать и сопоставлять их, самостоятельно делать выводы. Но условием умелого использования слова в своем высказывании и понимания авторского словоупотребления является достаточный объем словарного запаса и его структурированность, предполагающая устойчивые представления о системных связях слов и словообразовательных гнездах, а также активность лексикона, при которой под воздействием определенного стимула (вопрос, картинка, контекст и т.д.) лексемы всплывают в памяти. В связи этим Текучев А.В. выделил следующие направления работы над словом:

1) пополнение словаря (т.е. усвоение тех новых слов, которых ученики не знали раньше);

2) уточнение словаря (т.е. углубленное понимание уже известных слов, работа над многозначностью слова, подбор синонимов и т.д.);

3) активизация словаря (включение как можно более широкого круга слов в речь, усвоение сочетаемости слов между собой и уместности их употребления в том, или ином тексте);

4) устранение из речи школьников нелитературных слов (перевод в пассивный запас) и исправление ошибок в произношении, словообразовании и ударении» [2].

Названные направления работы над словом являются основными и в современной школе.

Ипполитовой Н.А., описывая работу по изучению лексики на основе текста, указывала, что все единицы языка, попадая в текст, вносят свой вклад в процесс коммуникации. Лексическое значение слова, его семантическая характеристика теснейшим образом связаны с грамматическими свойствами. Именно поэтому изучение лексики (словарного состава) и грамматики в практическом плане должно происходить в тесном единстве: осваивая словарное богатство языка, учащиеся учатся не только семантически точному и стилистически оправданному употреблению лексических единиц, но и грамматически правильному их оформлению в процессе включения слов в словосочетание, предложение, текст [3: 86].

Отметим важность работы как над основным, так и над добавочным значением слова. «Важно, чтобы школьник имел представление о том, что у лексемы может быть не только денотативное, но и коннотативное значение», – пишет Е.С. Богданова [4: 106]. Поэтому при организации работы на основе фольклорных текстов мы рекомендуем удалять внимание оценочно–эмоциональным значениям лексических единиц.

Полагая, что работа со словарями относится к эффективному приёму изучения устаревшей лексики (на примере фольклорных текстов), Е.С. Богданова рекомендует «Школьный словарь устаревших слов русского языка» Р.П. Рогожниковой [5], который содержит как словарные статьи, так и иллюстрации и примеры словоупотребления, среди которых немало пословиц.

Важным и эффективным источником лексического развития учащихся является устное народное творчество, а именно фольклорные тексты: загадки, потешки, пословицы, притчи, сказки, сказания, былины и т.д. Народное творчество, зародившееся в глубокой древности, служит исторической основой всей мировой культуры, источником национальных традиций, выразителем самосознания народа. Фольклор не только оказывает значительное влияние на обогащение словарного запаса учащихся, но и решает воспитательные, познавательное и эстетическое задачи, расширяет знания подростка об окружающем мире, учит его тонко воспринимать мелодику и ритм родного языка.

Для применения фольклорного материала как дидактического следует учитывать его признаки и свойства, а именно: 1) простоту грамматических конструкций; 2) несложный, то есть понятный, но динамично развивающийся сюжет; 3) запоминающиеся образы; 4) четкий внутренний ритм; 5) наличие звукоподражаний, аллитерации, ассонанса; 6) наличие архаичной лексики, народно–поэтических эпитетов и метафор, разговорных слов и выражений и др.

При проведении лексической работы на основе фольклорного текста можно использовать следующие методы и приемы: опознавание лексем по заданию учителя, определение лексического значения с опорой на контекст, состав слова, использование словаря, выделение и анализ историзмов и архаизмов, которые служат названиями реалий, существовавших в Древней Руси, наблюдение за инверсией как особым стилистический приемом для усиления прагматического эффекта фольклорного текста и др. Фольклорные тексты сочетают разговорные и книжные, народно-поэтические способы и средства выражения смысла, а наблюдение над этим свойством позволит сформировать более глубокое представление о лексико-грамматических возможностях русского языка.

Рассмотрим работу на лексическом уровне в 6 классе на основе народного сказания «Авдотья Рязаночка», которое является ценным культурно-историческим феноменом русского фольклора. Выбор данного фольклорного произведения связан с тем, что оно будет интересно для учащихся, так как содержит в себе описание исторических реалий, которые облачены в эмоционально-экспрессивную оболочку, а язык данного произведения выразителен и интересен в лексическом плане. В данном произведении содержится много слов с эмоционально-оценочным, символическим, духовно-нравственным значением*: Русь, дом, муж, брат, мать, труд* и др. «Их изучение интегрирует когнитивный, эмоциональный и ценностный компоненты, а также формирует гражданскую идентичность школьников», – отмечает Богданова Е.С. [4: 108].

Понимание данного фольклорного текста как целостного культурно-исторического наследия народа Руси невозможно без толкования и анализа отдельных лексем, входящих в текст данного сказания. Это связано с тем, что ученики, опираясь только на контекст произведения, не всегда могут правильно понять и интерпретировать слова и выражения, а зачастую это даже невозможно. Поэтому на основе данного фольклорного произведения следует осуществлять многогранную работу над

лексическим уровнем речи, которая включает упражнения, нацеленные на обнаружение и толкование новых, ранее не освоенных шестиклассниками слов, наблюдение за словами в переносном значении, уточнение толкования лексем с опорой на контекст, работу со средствами речевой выразительности, в том числе эпитетами, метафорами и инверсией.

Покажем, как словарно-лексическую работу над произведением можно проводить в рамках координации уроков литературы и русского языка, когда на уроках литературы происходит знакомство с фольклорным произведением «Авдотья Рязаночка», уточняется понимание жанровой, композиционной, содержательной, культурной специфики произведения, а в рамках урока русского языка осуществляется работа над новой лексикой (ее толкование и анализ), наблюдение над средствами выразительности, освоение написания данных слов и введение их в собственную устную и письменную речь.

Представим ниже словарно-лексические упражнения, нацеленные на обнаружение и толкование новых слов, наблюдение за словами в переносном значении, словотолкование по контексту, работа со средствами речевой выразительности и т.д.

Упражнение 1. Уточнение значения слова. В сказании встречается много слов, которые важны нам для целостного понимания текста, но без толкования и анализа отдельных лексем, а также уточнения их значения невозможно полно воссоздать культурно-историческую картину о жизни и быте на Руси. Найдите значение данных слов в словаре.

Слова для словарной работы *(плотник, набатный колокол, дружина, погреб, сеча, аркан, застава, мурза).*

Упражнение 2. Уточнение значения слова. Работа над синонимами и антонимами.

Как вы понимаете слова «*полону просить*»? Какое устаревшее слово запишем в словарь? (*Полон – плен*). Какое чередование в корне данных слов имеет место? А какой антоним мы можем подобрать к данному слову? Что говорится о решении Авдотьи в сказании? Прочитайте нужный фрагмент. Как вы оцениваете поступок Авдотьи? Какое её действие говорит о том, что она была готова погибнуть, но не отказаться от задуманного? (*Сшила себе саван*.) Знаете ли вы значение слова «*саван*»? Найдите его в словаре и запишите. Давайте обратимся к словарю и уточним разницу в оттенках предлагаемых синонимов.

Упражнение 3. Работа над эпитетом. В произведении много эпитетов, в том числе постоянных – *«озёра глубокие», «чистые поля широкие», «темны леса», «зверя лютого», «ордынщик злой», «чёрт–идол», «кровь людская»* и др.

Найдите в тексте эпитеты, использованные для описания Авдотьи Рязаночки и Царя Бахмета? На основе данных эпитетов сделайте вывод об отношении автора (народа) к данным героям.

Упражнение 4. Анализ выразительной роли слова в сказании. Найдите в сказании слова, непривычные для современного человека. Определите значение слова с опорой на контекст и морфемный состав. Обратите внимание на роль слова, его стилистическую окраску и эмоционально–оценочное значение.

Как вы понимаете слова *«опочив держат»*? Запишите в словарь значение этого выражения.

Что означает сравнение «*как саваном*»? Почему автор использует его в тексте?

Упражнение 5. Работа с семантические повторами и антитезой. Традиционные для фольклора повторы способствуют созданию размеренного, спокойного ритма, величественного тона, необходимого для рассказа о таких событиях. Частые повторы и присказки создают напевность повествования, характерную для фольклорных произведений.

Найдите семантические повторы и поясните их значение. Есть традиционные для произведений фольклора семантические повторы: *«стосковалася женка, сгоревалася», «умом–разумом», «реки–озера», «путем да дорогою», «бродом брела», «плывом плыла».*

Упражнение 6. Подбор к устаревшему слову синонима. Найдите во фрагменте сказания устаревшее слова *(неминучей***,** и заменить его. Запишите полученный вариант**.**

Упражнение 7. Изучение смыслового значения выражения с компонентом обозначения цвета на основе фольклорных текстов. Найдите в тексте слова со значением цвета (*черные тучи, золотые маковки, белеют стены, выходить на белый свет, темный погреб, златоверхий город, темные леса)*. Определите их часть речи. Как вы понимаете словосочетание *златоверхий город.* Определите способ образования данного слова. Составьте с данным высказыванием предложения.

Упражнение 8. Наблюдение за инверсией на основе фольклорного текста. Найдите в сказании предложения, где встречается инверсия, т.е. где сказуемое стоит впереди подлежащего. Для чего используется данный художественный прием? Обратите внимание на интонацию данных предложений.

– Данный художественный прием используется для усиления действия, так как перед нами сказание – это повествовательный тест, а значит там повествующая основа. Для подчеркивания событийной стороны сказуемое выносится в препозицию. Таким образом создается определенный

ритм и текст более напевный. Помимо этого, инверсия нужна в фольклоре для придания эмоциональной окраски содержанию речи, что делает ее более выразительной.

Упражнение 9. В сказании есть выражение *«славу поют». Как вы понимаете данное выражение?* Напишите сочинение–миниатюру *«Почему Авдотье Рязаночке» люди славу поют?»*

Умение анализировать текст, в том числе и с лексической стороны, является сложным (речевым и интеллектуальным), так как любой текст – это системное единство формы и содержания. Именно в тексте проявляется значение слова и делается понятной его сочетаемость. Взгляды известных методистов на роль текста, в том числе фольклорного, в процессе обучения родному языку в целом и лексическому уровню в частности позволяют сделать вывод, что анализ текста – это неотъемлемая часть общей работы по развитию речи и мышления учащихся. На основе работы с фольклорным сказанием «Авдотья Рязаночка» в рамках уроков литературы и русского языка решается ряд важных задач: осуществляется анализ произведения (композиции, образов, языка и т.п.), обогащается словарь учащихся, а следовательно, формируется более глубокое понимание школьниками состава русского языка и повышается уровень их речевой культуры.

Словарно-лексическая работа на основе фольклорного текста связана с развитием мыслительных способностей обучающихся, что помогает глубже усвоить лексику, не используемую в повседневной коммуникации, но важную в культурном плане. Работа над субъективно новыми лексемами, уточнение значения освоенных ранее способствуют развитию внимания к слову, языкового мышления и чутья. Благодаря такой работе над словом и его лексическим значением ученикам проще прийти к осмыслению текста, а от текста к пониманию окружающего мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Лихачев Д. С. О философии / Д.С. Лихачев. М.: Высшая школа. 1989. 208 с.
2 Текучёв А. В. Основы методики русского языка в 4–8 классах: Пособие для учителя / Под ред. А. В. Текучева и др. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1983. 287 с.
3 Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб пособие для студентов пед. вузов. М.: Флинта, Наука,1998. 176 с.
4 Богданова Е. С. Работа над историзмами в ходе формирования умений текстовой деятельности старших школьников // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 105–113.
5 Рогожникова Р. П., Карская Т. С. Школьный словарь устаревших слов русского языка: По произведениям русских писателей XVIII – XX вв. М.: Просвещение: учеб. лит., 1996. 608 с.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

М. В. Петрушова[1],З. М. Чернова[2]
[1]Россия, г. Самара, Самарский институт культуры
[2]Россия, г.Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Овладение коммуникативно-речевой компетенцию чрезвычайно важно для будущего молодого специалиста, которому вскоре предстоит начать профессиональную деятельность в сфере, где требуется высокий уровень владения языковыми и коммуникативными навыками, становление развитой коммуникативно-речевой компетенции приобретает особое значение.

Различные подходы речевой подготовки в вузе актуализируют построение технологии обучения, учитывающей специфику методов и приемов, позволяющих студентам овладевать конкретными речевыми формами делового общения, конкретными профессиональными жанрами, культурой речевого профессионального общения, способами вербального воздействия на адресата, а информационные технологии позволяют повысить эффективности образовательных методик и способствуют развитию коммуникативно-речевых способностей обучающихся.

Ключевые слова: речевая компетенция, коммуникативные компетенции, информационные технологии.

Ключевым элементом эффективного межличностного взаимодействия студентов остается способность гибко и осмысленно формулировать мысли средствами устной и письменной речи, сообразуясь с динамикой коммуникативной среды. К числу определяющих навыков в данной области относят владение лингвистическими механизмами: умение подбирать адекватные стилистические

конструкции, читать и распознавать эмоциональные оттенки выражения, а также моделировать стратегию речевого акта с учётом предполагаемой реакции собеседников.

Кроме того, формируется способность к оценке внеязыковых факторов, влияющих на содержание диалога: анализ контекста, применение мимики или жестов для передачи информации, а также учет индивидуальных характеристик партнера по коммуникации предполагают активное использование экстралингвистических ресурсов.

Особого внимания заслуживает развитость рефлексивных практик, благодаря которыми возможна своевременная корректировка речевых стратегий, обусловленная меняющимися условиями общения, а также регулярная оценка собственных коммуникационных действий с позиций критического самоосмысления.

Уровень сформированности коммуникативно–речевых способностей студентов высших учебных заведений можно определить по следующим признакам:

- На когнитивном уровне проявляется осведомлённость обучающихся о принципах культуры диалога, нормах поведения в различных речевых ситуациях и особенностях коммуникативной деятельности; студенты демонстрируют понимание структуры и целей эффективной коммуникации.
- Эмоционально–ценностный аспект выражается в осознанной оценке студентами значения развития устной и письменной речи для социума и собственной реализации, а также в устойчивом интересе к постоянному совершенствованию собственных коммуникативных навыков и положительном отношении к процессам социального взаимодействия.
- Поведенческая составляющая характеризуется инициативным и результативным включением в различные формы коммуникации, проявлением практического владения нормами вежливости, гибкости общения, стремлением использовать приобретённые умения в разнообразных социально–профессиональных ситуациях.

В процессе формирования коммуникативно–речевых компетенций обучающихся вуза, большое значение приобретает организация пространства, в котором студенты могут апробировать свои коммуникативные способности, участвуя в командных инициативах, реализуя проекты стажировок или осуществляя добровольческую деятельность. Особое внимание отводится внедрению индивидуализированных стратегий педагогического сопровождения: создание атмосферы, благоприятной для раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося, становится неотъемлемым условием продуктивной практики и совершенствования коммуникационно-речевых навыков.

Применение коммуникативных технологий, связанных с использованием современных цифровых платформ и интерактивных инструментов, способствует активизации процесса выражения и обмена идеями, а также развитию дискуссионных навыков студентов посредством сетевого взаимодействия. Не менее важной задачей выступает формирование эмоционального интеллекта – посредством тренингов эмпатии, моделирования различных социальных ролей, а также анализа эмоциональных аспектов взаимодействия, формируется способность адекватно воспринимать эмоции окружающих, осознанно контролировать собственные чувства и вырабатывать корректные варианты поведения.

Разнообразные виды учебной деятельности – включая проведение презентаций, развернутых обсуждений, совместный анализ проблемных ситуаций и организацию дебатов – стимулируют коммуникативное и кооперативное взаимодействие в аудитории.

Параллельно внедряются методы целенаправленного формирования уверенного поведения: педагогическими средствами, основанными на упражнениях и тренингах, осуществляется поддержка самоценности личности и осознанного отношения к собственной речи. Акцент делается также на внедрение практик, направленных на развитие умений активного слушания, включая обучение техникам переформулирования высказываний собеседника, а также формулировки уточняющих вопросов в процессе коммуникации.

Систематическая диагностика сформированности коммуникативных компетенций и предоставление развёрнутой обратной связи становятся залогом реализации стратегии постоянного совершенствования учебных результатов посредством анализа сильных и слабых сторон профессионального взаимодействия.

Неотъемлемой частью процесса формирования коммуникативно–речевой компетенции компетенции студентов становится их вовлечение в изучение дисциплины «Русский язык и культура речи», где особое значение приобретает регулярная работа с текстовым материалом различного содержания и стилистических особенностей.

Погружение обучающихся в многообразие языковых ситуаций способствует усвоению норм речевого этикета, а также восприятию закономерностей построения устных и письменных высказываний, различающихся по функциональному назначению и стилистике. Особое внимание уделяется развитию способности к созданию высказываний, отвечающих задачам разного рода

коммуникации, к отбору наиболее точных и выразительных языковых средств в каждом конкретном случае, аналитической обработке, редукции и трансформации исходных текстов.

В процессе интерактивного взаимодействия со студентами реализуются такие формы учебной деятельности, как лекции с элементами диалога, эвристико-поисковые обсуждения, самостоятельная исследовательская практика, специализированные речевые тренинги, групповые проекты и их публичная защита. Через последовательное применение педагогических методик формируются коммуникативные умения: аналитический разбор информации, выделение ключевых смысловых парадигм, компиляция и аргументация собственных мнений, а также развитие навыков слушать оппонентов и конструктивно вести дискуссию с опорой на рациональные доводы.

Параллельно осуществляется укрепление творческого потенциала, развитие словесно–логического мышления и продвижение самостоятельности в создании оригинальных текстовых продуктов. При этом формирующая «роль личности педагога заключается не только в демонстрации эталонов речевого поведения, но и в умении вдохновлять студентов личной вовлечённостью и неподдельным интересом к слову, передавая культуру точного, выразительного и содержательного общения [2: 123].

Разнообразие современных подходов способствует эффективному формированию у студентов коммуникативно–речевых компетенций в вузе. Так, практическое использование ролевых игр позволяет динамично учитывать специфику возрастных характеристик обучающихся, разнообразие их интересов, а также расширяет сферу применения языковых навыков посредством моделирования актуальных коммуникативных ситуаций. Данный инструмент выступает мотиватором к двустороннему диалогическому взаимодействию на иностранном языке, содействуя погружению в учебный процесс.

Обучение в условиях кооперации обеспечивает все необходимые условия для стимулирования мыслительной и речевой активности каждого участника группы. Благодаря этому методическому подходу студенты получают возможность глубже проникнуть в новую языковую информацию, осознанно интерпретировать и перерабатывать её, а также совершенствовать устную речь на практике, что играет значительную роль в развитии адекватных языковых умений.

Проектная деятельность преследует цель не только развития коммуникативной компетентности, но и формирования этики взаимодействия, способности лаконично формулировать мысли, вырабатывать толерантность к разным взглядам в процессе коллективного обсуждения.

Внедрение информационных технологий требует освоения стратегий поиска и анализа данных, что способствует развитию аналитического мышления и коммуникационных возможностей студентов. Одновременно совершенствуется способность принимать эффективные решения в условиях неопределённости и высокой информационной нагрузки.

Применение информационных ресурсов позволяет обучаемым погружаться в естественную языковую среду через взаимодействие с подлинными материалами, аудирование, непосредственное общение, что значительно увеличивает насыщенность коммуникативного опыта [3: 83]. Кроме того, использование интерактивных платформ – к примеру, видеоконференций, онлайн–форумов и блогов – предоставляет студентам разнообразные способы самовыражения, обмена мнениями и развития письменной речи, облегчая доступ к многоаспектному общению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Кешиков К. А. Пути влияния информационно-коммуникационных технологий на систему управления процедурой оценки знаний и учет текущей успеваемости в современном вузе // Baikal Research Journal. 2016. Т. 7, № 4. С. 24. DOI 10.17150/2411–6262.2016.7(4).24. EDN XDETEV.

2 Лунева Л. П. Тренинг профессионально ориентированных риторик, дискуссий, общения: учебное пособие – Самара: СамГУПС. 2009. 275 с.

3 Лунева Л. П. Использование инновационных и интерактивных педагогических технологий в системе занятий по методике преподавания русского языка. Сб. Вузовские формы обучения: современное состояние и перспективы развития: материалы Межвузовской научно-практической конференции. Составители: А.Д. Дейкина, Е.Г. Шатова, Л.Ю. Комиссарова. Москва, 2007. С. 81–85.

4 Шалюгина Т. А. Инновационные технологии обучения и воспитания // Казанская наука. 2011. № 1. С. 372–374. EDN QNYOXT.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Л. В. Политова
Россия, г. Санкт-Петербург, Петербургский государственный университет путей сообщения

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО СТУДЕНТАМ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ. ВОПРОСЫ И ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена одному из актуальнейших вопросов преподавания русского языка – преподаванию русского языка как неродного, тем вопросам и проблемам, с которыми сталкиваются преподаватели-практики в силу специфики обучаемого контингента, отсутствия разработанных методических парадигм.

Ключевые слова: методика, русский язык как неродной, русский язык как иностранный, носитель языка, грамматика, приоритеты, методические задачи, умения, навыки.

Обучение русскому языку в широком значении этого словосочетания напрямую зависит от контингента, на которое оно ориентировано. А контингент напрямую связан с политическим положением страны в мире. Это хорошо известно преподавателям русского языка как иностранного, имеющим большой опыт работы, способным быстро реагировать на сложившуюся ситуацию, адаптируясь к тем актуальным задачам, которые ставит перед ними эта ситуация.

В последние годы в России увеличивается количество учащихся, приехавших из ближнего зарубежья: Узбекистана, Таджикистана, Туркмении, Казахстана и некоторых других стран. Студенты этого региона зачастую представляют собой специальный контингент в силу особого «владения» начальными знаниями русского языка. Эта специфика объясняется тем, что они неплохо понимают речь носителей, могут продуцировать отдельные фразы на русском языке, не представляя его грамматической системы, плохо зная лексический состав, не понимая его стилистических особенностей. Складывается особая картина языковых реализаций, хорошо знакомая носителям языка, вступающим с ними в общение и не связанным с преподаванием русского языка, узнаваемая ими и отличаемая от общения с представителями дальнего зарубежья.

Это, безусловно, имеет свое объяснение.

Статус русского языка заметно понизился. Напомню, что он в разных странах ближнего зарубежья разный: 1) второй государственный язык, 2) официальный язык, 3) один из национальных языков, 4) первый или второй иностранный язык.

Это изменило и подход к обучению языку. Резко уменьшилось количество часов на изучение русского языка в школе. Те учащиеся, кто имел в школе хотя бы минимальное количество часов на изучение русского языка (а это не больше двух часов в неделю), не владеют им в должной мере и нуждаются в регулярных занятиях с применением особого подхода, особой методики.

Студенты, приезжающие в вузы России из названных выше стран, как правило, имеют некоторые сформированные навыки, причем, сформированные неправильно, путем использования тех лексических единиц и речевых образцов, которые были услышаны ими в своих странах от родителей, плохо владеющих русским языком, не имевших возможности его изучать и на нем общаться, в отличие от более старшего поколения, изучавшего русский в школе и активно им пользовавшегося.

Таким образом, сейчас мы в основном сталкиваемся с внуками тех людей, которые когда–то хорошо говорили по-русски, зачастую не хуже, чем на родном языке, будучи практически билингвами. Семья и среда, школа и высшее учебное заведение страны из которой приехал учащийся, не могут обеспечить ему такое владение русским языком, которое гарантировало бы ему нужный уровень, позволяющий более-менее свободно общаться с носителями языка, и главное – в должном объеме усваивать получаемые в вузе знания.

Не случайно еще 20 лет назад существовало две дисциплины для лиц, обучающихся в вузах нашей страны: русский язык как иностранный и русский язык как неродной. Наблюдалось четкое распределение иноязычного контингента по этим двум направлениям. Русский язык как иностранный изучали студенты, приехавшие из дальнего зарубежья, те, кто не пересекался с русскоговорящими не только в силу удаленности от России, но и отсутствия определенных исторических, родственных и экзистенциональных связей. Это определяло свои методические задачи, успешно реализовывавшиеся методикой преподавания рки, разработанной ведущими методистами страны. Другой подход требовался тем, кто был, если можно так выразиться, внутри системы, жил в стране, государственным языком которой являлся русский язык. Школьники изучали его наравне с собственным языком, контакты с носителями русского языка, в большом количестве живущими в бывших республиках СССР, были очень активны; не стоял вопрос миграции населения, выбора вуза только внутри собственной республики. Безусловно, это способствовало тому, что большинство

людей неплохо говорили по-русски, а это, в свою очередь определяло методические задачи для дальнейшего совершенствования знания русского языка.

Что мы наблюдаем сейчас? Как уже было отмечено ранее, учиться и работать в Россию приезжает другой контингент. С одной стороны, это люди очень плохо говорящие по–русски (о причинах мы уже сказали), с другой – это те, кто в силу остатков когда–то сформированной их старшим поколением традиции, имеют очень приблизительные знания, недостаточно сформированные умения при отсутствии каких-либо навыков.

Можно ли обучать этот контингент, используя те методики, которые упоминались выше? Представляется, что нет. Значит, существует необходимость пересмотра некоторых методических задач, в основу которого должен лечь принцип приоритетности изучаемого материала. Имеется в виду не просто национально ориентированный подход при обучении иностранных слушателей в том его значении, которое известно всем русистам, а тот подход, который призван выявить и запустить механизмы обучения языку в соответствии со спецификой сложившейся ситуации.

В связи с этим особенно остро встает вопрос методического обеспечения, создания таких пособий и учебников, которые способны улучшить знания конкретного контингента обучаемых, а также скорректировать и облегчить задачи преподавателей-русистов.

Какие же аспекты при обучении таких студентов являются приоритетными, а какие можно поставить на второе место? Ответ на этот вопрос позволит определить удельный вес методических задач, стоящих перед преподавателем. Начнем с более простого.

И это, с нашей точки зрения, произношение. Как правило, представители ближнего зарубежья не испытывают трудностей, связанных с особенностями проявления фонетической системы русского языка за исключением, пожалуй, отдельных интонационных рисунков и конструкций.

Лексический уровень. Слишком скудный словарный запас обучаемых, в основе которого бытовые общеупотребительные лексические единицы, часто сниженной окраски, диктует необходимость особого внимания к работе над расширением лексического запаса, в том числе с учетом профиля будущей специальности, поскольку целью приезда в Россию является, в первую очередь, получение профессиональных знаний. Независимо от стилистической окраски того или иного слова требуется поэтапная работа его введения в активный словарь обучаемого, которая предполагает его актуализацию путем выведения в активное употребление при помощи работы с речевыми образами и текстами. В приоритете методических задач остается грамматика, освоение которой требует основательной и кропотливой систематической работы. Хорошо известно, что научить новому легче, чем переучить. Опыт работы с названным контингентом показывает, что приходится именно переучивать, корректировать, исправлять и замещать.

И здесь необходимо учитывать фактор принадлежности родного языка студента к той или иной языковой группе. Преподавателям–практикам хорошо известно, что именно при освоении грамматического аспекта проявляются области интерферирующего воздействия, в результате чего появляются характерные ошибки, убирать которые надо в первую очередь. Так, отсутствие связей слов (согласования, управления) – проблема, наблюдаемая в речи представителей разных языковых групп: азербайджанцев, узбеков, таджиков. Часто встречаемые ошибки типа: красивый девушка, новый лекция, иду на институт и подобные – требуют приоритетного включения в изучение грамматического аспекта именно этих тем. Отсутствие или несовпадение некоторых категорий в родном и в русском языках (например, категории одушевленности/неодушевленности, рода и др.) также не должно оставаться без внимания. Грамотный и методически подкованный преподаватель, безусловно, отберет то, что требует от него конкретная аудитория. Но чтобы он сумел это сделать, необходимо дать ему такую возможность: через методические руководства, учебники, грамматические справочники, ориентированные именно на таких обучаемых. Количество же такого материала, к сожалению, минимально.

Что же касается названия для них дисциплины, то представляется, что формулировка «русский язык как неродной» вполне отвечает тому положению дел, которое существует в сегодняшних реалиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Дорофеева М. Г, Харченкова Л. И. Русский язык как неродной в школах ленинградской области. К постановке проблемы // Мир русского слова. 2009. С. 66–69.

2 Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания // Санкт–Петербург: Записки Горного института. 2011. Том 193. С. 229–233.

3 Лысакова И. П., Хромов С. С. Русский язык в поликультурной образовательной парадигме: проблемы организации обучения и методики преподавания // Вестник ДГТУ. Том 11.N10 (61). С. 1874–1879.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

С. П. Потапенко
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ПРИНЦИПЫ И ПРИЕМЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ЭФФЕКТИВНОГО ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ

Деловое общение является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности в любом профессиональном сообществе, для профессионалов любой специальности, в связи с этим, в структуре делового общения и переговорного процесса первостепенными компонентами являются принципы эффективного общения, коммуникативные приемы и тактики проведения переговоров, на всех уровнях взаимодействия деловых партнеров.

В работе автор рассматривает основные принципы и приемы речевого воздействия на партнеров по переговорам, позволяющие наиболее эффективно достигать целей переговоров, следовательно, целей убеждения, приходить к обоюдному согласию и долгосрочному сотрудничеству. В статье определяются понятия: деловое общение, деловая коммуникация, принципы коммуникации, приемы ведения переговоров, приемы эффективного общения. Приводятся основные положения современных авторов, являющихся экспертами в деловой коммуникации и обучающих науке деловых переговоров, сопоставляются различные точки зрения на тему исследования.

Данное исследование является актуальным, т.к. цель переговоров и наука о переговорах подразумевают установление сотрудничества, применения принципов и приемов переговоров, благодаря которым можно положительно влиять на точку зрения партнеров и успешно управлять ходом переговоров.

Ключевые слова: деловее общение, деловые переговоры, диалог, принципы, приемы ведения переговоров, эффективная коммуникация.

Управление переговорным процессом включает в себя принципы и методы убеждения. Приемы делового общения – это способы, техники, методы эффективного взаимодействия в сфере деловых отношений, они направлены на достижение конкретных целей, ради которых происходит общение. Они применяются как в устной деловой коммуникации, так и в письменной, а также в переговорах, презентациях, совещаниях.

К вербальным приемам делового общения относятся: 1) ораторское искусство, то есть, умение эффективно говорить, ясно доносить свои идеи и владеть вниманием слушающих.

2) аргументация, или умение логично и убедительно излагать свои мысли, применяя аргументы, управление фактами и данными;

3) активное слушание – умение слушать собеседника, понимать его точку зрения, учитывая его мнение; 4) использование голоса, нужной интонации с целью передачи эмоций говорящего, поддержания контакта с собеседником, для акцентирования важных моментов.

Деловое общение представляет собой сложный и многогранный процесс. Это взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [3: 7]. Практикой переговоров, начиная с античных времен, выработано множество принципов и приемов, разнообразных по своему характеру и сути [4: 82].

Принципы убеждающего воздействия в деловом общении и приемы убеждения широко применяются в риторике, аргументации, ораторском искусстве, в дипломатии и судебных заседаниях, международных переговорах. Также они используются в проведении международных конференций, саммитов. Вопросы подробного исследования деловых переговорах изучается в образовательных программах университетов.

Цель ведения переговоров – найти общий язык с оппонентом, общую точку зрения на ситуацию, представляющую собой предмет переговоров, таким образом, сделать из оппонента не противника, а союзника, коллегу, партнера, клиента, единомышленника.

Приемы делового общения и эффективного убеждения в речевом взаимодействии также неразрывно связаны с основными компетенциями «4К», формированием «мягких навыков». Для того, чтобы стать эффективным профессионалом своего дела, студенты, изучающие переговорный процесс, например, в курсе дисциплин Риторика и Деловая коммуникация, должны овладеть принципами и приемами делового общения, применяя регулярно данные приемы на практике, например, в ситуативных и деловых играх и моделировании переговоров, где каждый участник может совершенствовать свои навыки делового общения. Это поможет обучающимся повысить уровень профессионального мастерства в сфере делового общения. Уметь вести переговоры – это уметь договариваться.

Многие авторы и исследователи тематики деловой коммуникации, методик и переговорных техник выделяют различные принципы переговорного мастерства, в основном, это общепринятые в деловом общении схожие принципы, в других моментах это индивидуальные или авторские принципы.

Рассмотрим несколько точек зрения различных авторов методик переговоров, какие принципы они рекомендуют изучить для их осуществления. Один из современных российских авторов, Н.Ю. Непряхин в книге «Убеждай и побеждай. Секреты эффективной аргументации» значительное внимание уделяет управлению переговорным процессом с помощью аргументации и приводит методы эффективного убеждения [5: 102]. Автор приводит правила эффективных аргументов, эффективного убеждения, сопоставляет тактики утверждения и отрицания. Овладение техникой аргументации развивает умение доказывать свою позицию в переговорном процессе. Техника аргументации позволяет убеждать аудиторию в своей точке зрения, грамотно вести диалог, результативно и качественно проводить любые переговоры и встречи с партнерами.

Например, Шейнов В. в своих работах предлагает и классифицирует необходимые приемы убеждения в деловой коммуникации, с помощью которых оппоненты могут более эффективно взаимодействовать в деловом общении [8: 226]. Он приводит классификацию приемов убеждения, согласно многочисленным критериям, его приемы имеют авторский подход.

Основные принципы деловой коммуникации и приемы ведения переговоров. В деловой риторике специалисты определили несколько основных принципов убеждения или убеждающего воздействия [2: 162].

Переговоры представляют собой вид делового разговора, деловой диалог. Диалог, от греческого «dialogos» – первоначальное значение слова – разговор двух лиц [5: 63]. В настоящее время это слово имеет значение: «переговоры, контакты между сторонами», и подразумевает процесс делового общения [7: 160], [6:.63].

Переговоры как деловой диалог имеют распространение в деловой среде, основываясь на равноправном взаимодействии партнеров в процессе переговоров, учитывая точку зрения каждой из сторон. Партнерство в переговорах так же, как диалог, возможно при соблюдении определенных **принципов и правил** коммуникативного взаимодействия. Эти правила помогают делать коммуникацию более эффективной, а сторонам в полной мере понять друг друга, прийти к общему мнению.

Принцип паритета или равенства представителей организаций–участников, их количественного состава и статуса, уровня представительства делегаций [3: 442]. К этому же принципу относятся уровень подготовки представителей сторон и признанного авторитета.

Принцип доступности информации [2: 162] При ведении диалога учитываются культурный уровень и образовательный, социальный статус адресата коммуникации. Например, студенческое сообщество, участники делегации, конференции, участники одной группы и др. Эффективен прием актуализации информации, ее оригинальность, новизна, вызывающая искренний интерес у слушателей.

Принцип достоверности информации (или принцип честного информирования). Вся предоставляемая информация базируется на конкретных фактах и может быть проверена партнерами по коммуникации, недопустимо применять ложную информацию.

Принцип ассоциативности (или принцип эмоционально–образного воздействия). Применяются приемы, обращенные к эмоциям слушателей, например, прием аналогии, образность высказываний, метафоры. Показ в презентации визуального ряда, использование фоновой музыки, создающей эмоциональный настрой.

Принцип экспрессивности. Речь произносится с эмоциональным подтекстом, выразительно, четко, с выразительной мимикой, жестами, позой выступающего, что свидетельствует о его полной самоотдаче [2: 163].

Принцип интенсивности. Разная информация, как и разные люди, нуждаются в разном темпе и интенсивности подачи информации, учитывая темперамент слушающих, их особенности восприятия. Поэтому выступающий должен уметь ориентироваться на эмоциональный настрой аудитории, предложить участникам переговоров соответствующий темп выступления и подачи информации, наиболее подходящий для них.

Принцип повторяемости. При повторении информации спикером она лучше запоминается, данный принцип важен, так как обеспечивает более эффективное усвоение информации. Многократное повторение способствует переходу информации в долговременную память, в то время как однократная подача информации не всегда обеспечивает такой эффект.

Восприятие партнера как равного, признание его права на собственное мнение о ситуации и на принятие собственного решения (принцип паритетности). Партнеры по переговорам являются равноправными участниками и с равными обязанностями.

Принципы другой классификации, все же играющие значительную роль. Доверие к партнеру по переговорам. Нельзя оценивать личность партнера, относиться к партнеру негативно, предвзято и с подозрением.

Принцип проблематизации имеет отношение к актуальности обсуждаемых вопросов. Собеседники решают общие для них вопросы, имеющие актуальность на данный момент, решаются наиболее срочные проблемы по степени важности.

Принцип персонифицированного общения [1: 114]. Он заключается в том, что партнеры ведут диалог от своего имени или от имени представляемой ими организации, здесь необходимо высказывать собственное мнение, иметь четкую точку зрения на проблемную ситуацию, без ссылок на других, не перекладывая ответственности на других участников.

Принцип ссылки на авторитет. Он, по сути, является противоположным предыдущему, и умелый переговорщик при ведении делового разговора может ссылаться на авторитетные источник, авторов, профессионалов, известных деятелей, литературу и т.д., делая это профессионально со знанием дела, что дает партнерам глубокое понимание проблемы.

Планирование дополнительных, альтернативных вариантов исхода переговоров. Этот принцип работает как на стадии подготовки к переговорам и их планирования, так и на стадии обсуждения и принятия решения, [2: 96] обе стороны могут предлагать различные варианты решения проблемы, так, чтобы они были взаимовыгодными, возможно согласование и нахождение соглашения даже при изначально противоположных интересах.

Заключение и выводы. Обучение будущих специалистов эффективным приемам и принципам делового общения и ведения переговоров является важным условием для любого вида деятельности во многих сферах взаимодействия между людьми, где есть необходимость в обмене информацией, обсуждении проблем и задач, принятии решений о долговременном сотрудничестве сторон. Партнерство в переговорах возможно при соблюдении определенных принципов и правил коммуникативного взаимодействия. Эти правила помогают делать коммуникацию более эффективной, достигать намеченных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Деловая риторика: учебное пособие для вузов. Ростов н./Д: издательский центр « МарТ», 2001. 512 с. ISBN 5–241–00021–6
2 Деловые коммуникации. Теория и практика / И. М. Дзялошинский, М. А. Пильгун. М.: Издательство Юрайт, 2015. 433 с.
3 Деловое общение: учебное пособие. / Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. 2-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. 528с.
4 Лунева Л. П. Использование инновационных и интерактивных педагогических технологий в системе занятий по методике преподавания русского языка. // Вузовские формы обучения: современное состояние и перспективы развития: материалы Межвузовской научно-практической конференции. Составители: А.Д. Дейкина, Е.Г. Шатова, Л.Ю. Комиссарова. Москва, 2007. С. 81–85.
5 Непряхин Н. Ю. Убеждай и побеждай. Секреты эффективной аргументации. Альпина Паблишер. 2021. 286 с.
6 Риторика. Курс лекций / составители: А. Б. Иванова, Е. А. Краснова, Е. Ю. Логинова, Н. Ю. Темникова. Самара: СамГУПС, 2019. 74 с.
7 Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М., 1994.
8 Шейнов В. Как убедить, когда вас не слышат. СПб.: Питер, 2023. 352 с. ISBN 978–5–4461–1421–4.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. В. Пронина
Россия, г. Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

ЦИФРОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВОСЛАВНОГО БОГОСЛУЖЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК

Статья посвящена разработке онлайн-курса «Язык Богообщения» для изучения церковнославянского языка через анализ богослужебных текстов, что позволяет преодолеть языковой барьер при приобщении к православной традиции. Курс сочетает интерактивные методы (видео, гиперссылки) с поэтапным погружением в литургическую практику, акцентируя внимание на семантике и духовном контексте. Автор подчёркивает роль цифровых технологий в сохранении культурного наследия и адаптации древних текстов для современного поколения.

Ключевые слова: церковнославянский язык, онлайн–курс, православное богослужение, интерактивные методы, духовное образование.

Возрождение интереса к духовному наследию и православной традиции в современном обществе обостряет потребность в доступных инструментах для понимания богослужебных текстов, написанных на церковнославянском языке. Языковой барьер, связанный с архаичностью и спецификой церковнославянского, часто становится препятствием для людей, стремящихся глубже погрузиться в литургическую жизнь Церкви.

Предлагается рассмотреть опыт создания общедоступного онлайн–курса «Язык Богообщения» (для начинающих, элементарный уровень), в духовной образовательной организации высшего образования «Тульская духовная семинария Тульской Епархии Русской Православной Церкви». Подобный курс.

Представляет собой инновационное решение, сочетая дистанционные технологии с поэтапным изучением языка через призму богослужебных текстов, что соответствует трендам цифровизации образования. Курс акцентирует внимание не на лингвистический анализ ради грамматики, а практическое прочтение и интерпретацию молитв, псалмов и канонов, что напрямую связано с духовными практиками. Современный подход реализуется через интеграцию медиа–контента (видео, гиперссылки) и интерактивные задания, делающие обучение востребованным для цифрового поколения. Актуальность курса усиливается необходимостью сохранения культурного кода православия в условиях глобализации и секуляризации, где понимание богослужения становится мостом «между древней традицией и современной культурой» [1: 6].

В статье рассматривается методологическая основа курса, его роль в катехизации и перспективы развития онлайн-форматов в православном образовании, что вносит вклад в дискуссию о синтезе традиции и цифровых технологий.

Онлайн-курс «Язык Богообщения» (для начинающих, элементарный уровень) церковнославянского языка носит общеобразовательный катехизаторский характер. Богослужение, его словесная ткань, является основой для изучения церковнославянского языка. Вследствие этого все сведения по грамматике церковнославянского языка носят вспомогательный характер, характер комментария, актуализируемого лишь по мере необходимости углубления в смысл анализируемого фрагмента текста. Основным критерием необходимости при этом является семантика, дабы не затруднить внимание неподготовленного в лингвистическом отношении слушателя, не отпугнуть его интерес к изучению далекого по времени создания, дистанцированного от бытовой речи языка современного богослужения. Не отягчить, а облегчить его путь, поддержать стремление и желание изучать язык в дальнейшем (возможно, на продвинутом этапе) уже в собственно системном, лингвистическом рассмотрении.

Целью освоения курса является формирование умений и навыков чтения и понимания неизменяемых текстов богослужения и осмысление важной роли, которую сыграл язык в развитии славянской культуры, в становлении и развитии Русской Православной Церкви. Занятия призваны помочь слушателям разобраться в сложной структуре неизменяемых текстов богослужения, для чего им даются сведения по фонетике (для чтения текста), лексике (для понимания семантического ядра текста), грамматике (для перевода текста, установления связей детерминации между частями текста).

Задачами освоения курса являются:

– развитие интереса к познавательному и духовному восприятию текстов на церковнославянском языке, через сознательное выделение в качестве самостоятельных и весьма актуальных филологического и богословского анализа неизменяемых текстов богослужения;

– формирование необходимой теоретической базы как основы умений и навыков;

– ознакомление с последовательностью логических операций, выполняемых при понимании церковнославянского текста;

– формирование навыков чтения, понимания неизменяемых текстов богослужения.

В результате освоения курса обучающийся должен

Знать:

1) предназначение церковнославянского языка как языка древнейших переводов греческих богослужебных текстов;

2) место церковнославянского языка в истории развития славянских языков и его значение;

3) основные отличия церковнославянского языка от мирского русского литературного языка;

4) теоретические сведения о фонетической системе церковнославянского языка и правилах чтения церковнославянских текстов;

5) необходимый минимум теоретических сведений по грамматике церковнославянского языка.

Уметь:

1) ориентироваться в комплексе неизменяемых текстов богослужения;

2) адекватно анализировать церковнославянский текст в единстве филологического и богословского аспектов;

3) понимать и интерпретировать церковнославянские тексты.

Владеть:

навыками чтения и понимания церковнославянских текстов.

Содержание курса представлено в виде таблицы. Каждая тема разбита на 20-минутные фрагменты, тем самым представлен тайминг для записи подкастов, которые составят основу содержания предметного блока в сети Интернет (таблица).

Таблица

№ п/п	Время, мин.	Тема урока	Богословский комментарий концептосферы (семантического пространства) текста в форме краткой справки)	Необходимый языковой комментарий лексических и грамматических явлений	Возможные гиперссылки (для более глубокого изучения материала)
1	20	Понятие о церковнославянском языке. Происхождение древних славянских азбук. Деятельность славянских первоучителей св. Константина (Кирилла) и Мефодия.			Житие Кирилла и Мефодия
	20	Православное богослужение. Основные понятия.	Православное богослужение как литургическая система		
2	20	Церковнославянская азбука.		Чтение и толкование азбуки, названия букв.	О феномене Азбучной молитвы (в переводе). В качестве примера возможна Азбучная молитва Константина пресвитера Болгарского
	20	Правила чтения церковнославянских текстов.		Чтение и объяснение на примере слов и небольших предложений	

продолжение таблицы

3	20	Постигаем «Трисвятое по Отче наш».	История, комментирование смыслов	Комментирование семантики некоторых трудных для понимания лексем, таких как: ны, даждь, днесь, якоже, паки, чаю и т.п.; грамматических явлений: звательный падеж, некоторые неспециальные, доступные (!) сведения о глагольных формах (еси, быша, страдавша, погребенна, спокланяема, сславима и т.п.),	
	20	Постигаем «Царю Небесный» и Символ веры.	История появления, краткий комментарий молитвы и каждого члена Символа веры	Комментирование семантики некоторых трудных для понимания лексем, таких как: иже, иже, сый, исполняй, паки, чаю и т.п.; грамматических явлений: окончания прилагательных и причастий, некоторые неспециальные, доступные сведения о глагольных формах (еси, быша, страдавша, погребенна, спокланяема, сславима и т.п.),	О Первом и Втором Вселенских соборах, на котором был принят Никео–Цареградский Символ веры
4	20	Постигаем Молитвенное правило православного христианина. Утренние молитвы. Псалом 50. Молитвы Макария Великого.	История и состав молитвенного правила	Комментирование и повтор семантики некоторых трудных для понимания лексем, таких как: велицей, наипаче, сотворих, иссопом и т.п.	Царь Давид, Макарий Великий
	20	Постигаем Утренние молитвы. Молитвы Василия Великого	Комментарий концептосферы	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	Василий Великий
5	20	Постигаем Вечернее молитвенное правило. Молитвы: «Господи, помилуй нас, на тя бо уповахом», «Милосердия двери отверзи нам…».	История и состав молитв на сон грядущим. Комментарий концептосферы	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	Видео данной части молитв
	20	Постигаем Вечернее молитвенное правило: Молитва 1–я святого Макария Великого, Молитва 4–я Макария Великого	Комментарий концептосферы	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	Видео данной части молитв
6	20	Постигаем Вечернее молитвенное правило: Молитва 2–я святого Антиоха Молитва 5–я «Господи Боже наш, еже согреших во дни сем»	Комментарий концептосферы	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	Антиох, видео данной части молитв

продолжение таблицы

	20	Чтение, перевод и толкование Вечернего молитвенного правила: Молитва 7–я святого Иоанна Златоуста (24 молитвы), Молитва ко Пресвятой Богородице Петра Студийского. Молитва ко Пресвятой Богородице: «Благаго Царя благая Мати», Кондак Богородице «Достойно есть»	Комментарий концептосферы молитв	Комментирование необходимых лексических и грамматическихявлений	Иоанн Златоуст, Петр Студийский
7	20	Постигаем Вечернее молитвенное правило: Молитва Иоанникия Великого, Молитва святого Иоанна Дамаскина	История молитв и комментирование концептосферы молитв	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	Иоанникий Великий Иоанн Дамаскин
	20	Проследование ко святому Причащению. Постигаем молитвы Последования ко святому Причащению: Псалом 22, Псалом 23, Псалом 115.	История возникновения, состав. Толкование смысла Псалмов	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	Пророк Давид
8	20	Постигаем Последование ко святому Причащению: Канон.	Особенности канона как жанра богослужебной гимнографии	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	Видео совершения Канона
	20	Постигаем молитвы Последования ко святому Причащению: Молитва Василия Великого (1–я, 6–я), Молитвы Иоанна Златоустого (2–я, 8–я, 9–я, 10–я, «Верую, Господи, и исповедую…»).	Комментарий концептосферы молитв	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	Иоанн Златоуст
9	20	Постигаем молитвы Последования ко святому Причащению: Молитва Симеона Метафраста (3–я, 4–я), Молитва святого Иоанна Дамаскина (5–я, 11–я), Молитва святого Симеона нового Богослова.	Комментарий концептосферы молитв	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	Симеон Метафраст, Иоанн Дамаскин, святой Симеон новый Богослов
	20	Постигаем окончание молитв Последования ко святому Причащению.	Комментарий концептосферы молитв	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	
10	20	Постигаем молитвы вечерни. Предначинательный Псалом 103.	Понятие и структура вечерни. Комментарий смыслов Псалма	Комментирование необходимых лексем и грамматическихявлений	Пророк Давид
	20	Постигаем молитвы вечерни: «Свете тихий», «Ныне отпущаеши…».	Комментарий концептосферы песнопения и древнейшего христианского гимна вечерни	Комментирование необходимых лексем, таких как: ныне, по глаголу, и грамматических явлений: глагольные окончания настоящего времени и т.п.	Симеон Богоприимец

продолжение таблицы

11	20	Постигаем Шестопсалмие. Псалмы: 3, 37, 62	История, состав. Комментирование концептосферы псалмов.	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Пророк Давид, псалтырь
	20	Постигаем псалмы Шестопсалмия: 87, 102, 142.	История молитв и комментирование концептосферы молитв	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Пророк Давид, псалтырь
12	20	Постигаем Псалом 136 «На реках Вавилонских»	История Псалма. Комментирование концептосферы псалмов.	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Пророк Давид, псалтырь. Возможно, прослушать хор из третьего акта оперы «Набукко» Джузеппе Верди, наиболее известный музыкальный фрагмент этой оперы, где еврейские изгнанники плачут в вавилонском плену о потерянной родине и разрушенном Первом Храме
	20	Постигаем Часы. Чтение, перевод и толкование Первого часа (псалмы 5, 89, 100)	История, значение, состав Часов. Символика Первого часа, Комментарий концептосферы каждого псалма	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Пророк Давид, псалтырь
13	20	Постигаем Третий час (псалмы 16, 24, 50)	Символика часа, Комментарий концептосферы каждого псалма	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Пророк Давид, псалтырь
	20	Постигаем Шестой час (псалмы 53, 54, 90)	Символика часа, Комментарий концептосферы каждого псалма	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Пророк Давид, псалтырь
14	20	Чтение, перевод и толкование Девятого часа (псалмы 83, 84, 85)	Символика часа, Комментарий концептосферы каждого псалма	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Пророк Давид, псалтырь
	20	Литургия	Происхождение, состав, символика		
15	20	Постигаем гимн: «Единородный Сыне».	История и значение гимна	Комментирование грамматических явлений, таких как: падежные формы личных местоимений	Византийский император Юстиниан
	20	Постигаем песнопение: «Тебе поем».	Комментарий концептосферы, место в Литургии	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Видео данной части Литургии
16	20	Херувимская песнь на Литургии.	История и значение Херувимской песни	Толкование особого смысла выражения «дориносима» с лексической и грамматической точки зрения	Видео данного фрагмента богослужения; Возможна информация (справочно) об Ангельских чинах

окончание таблицы

	20	Постигаем Херувимскую песнь. Чтение, перевод и толкование «Иже Херувимы».		Комментирование и повтор семантики некоторых трудных для понимания лексем, таких как: иже, попечение и т.п.; грамматических явлений: подчинительный многофункциональный союз «яко»	
17	20	Великое славословие	Происхождение, состав		
	20	Постигаем Великое славословие. Первая часть.	Комментарий концептосферы	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Видео совершения славословия
18	20	Постигаем Великое славословие. Вторая часть.	Комментарий концептосферы	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Видео совершения славословия
	20	Постигаем Псалом 102 «Благослови, душе моя Господа»	Комментарий концептосферы псалма	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Видео данной части Литургии
19	20	Постигаем песнопение Литургии «Во царствии твоем – помяни нас, Господи»	Комментарий концептосферы	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Видео данной части Литургии
	20	Постигаем Молитву Ефрема Сирина	Комментарий концептосферы	Комментирование необходимых лексем и грамматических явлений	Ефрем Сирин
20	20	Итоговый тест			
	20	Выполнение теста и получение его результатов			

В итоге освоения курса в подобном формате онлайн-занятия по церковнославянскому языку позволят глубже изучить основы христианской веры, духовно приобщить людей без специального филологического образования к церковному вероучительному знанию, к пониманию богослужения, тем самым помогут ввести их в организм церкви, приобщить человека к Евхаристической жизни. Центром жизни православного христианина является Евхаристия, именно поэтому «вхождение» в церковнославянский язык предполагается через постижение текстов богослужения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Афанасьева Н. Е. Учебник церковнославянского языка. Московская духовная академия. Долгопрудный: Новолетие, 2018. 270 с.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Д. А. Романов
Россия, г. Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

ИЗ МАТЕРИАЛОВ О ЛЕКСИКЕ И ФРАЗЕОЛОГИИ ТУЛЬСКИХ ГОВОРОВ: УСТРОЙСТВО ЖИЛИЩА И ХОЗЯЙСТВА В ЗАПИСЯХ В.А. ЛЁВШИНА (1803)

Исследование вводит в научный филологический оборот новый текстовый источник, ранее рассматривавшийся исключительно как исторический и этнографический документ. «Топографической описание Тульской губернии. 1803 год» В.А. Лёвшина фиксирует показательные лексико-фразеологические явления тульских говоров и городского просторечия рубежа XVIII– XIX вв. Текст позволяет расширить состав уже кодифицированных лексикографией единиц тульского региолекта, а также уточнить значение уже выявленных тульских слов и устойчивых выражений. В статье рассматриваются лексика и фразеология тематических групп «Жилище» и «Хозяйство».

Ключевые слова: лингвистический источник, тульские говоры, городское просторечие, лексика, фразеология, локализация, семантика.

«Топографическое описание Тульской губернии», созданное известным писателем и просветителем В.А. Лёвшиным в 1803 году, содержит богатейший лингвистический материал, фиксирующий состояние тульских говоров и городского просторечия губернской столицы и уездных центров конца XVIII – начала XIX вв. Как многие писатели той эпохи, В.А. Лёвшин создавал свой обзор так называемым «живым», а не литературным языком (который тогда еще не сформировался в своем составе и принципах организации), т. е. в той стилистике, которая была характерна для фиксируемых им региональных реалий. Именно поэтому в тексте В.А. Лёвшина, достаточно значительном по объему (более 350 современных печатных страниц), отражаются многие лингвистические факты, которые не дошли до настоящего времени в тульских диалектах и просторечии, а также не реконструируемы с опорой на другие письменные источники регионального языка указанного периода. В этом отношении труд Лёвшина – ценнейшее хранилище языковедческих данных. Кроме того, жанр произведения предполагает подробный рассказ обо всех фактах и явлениях, которые находят в нем отражение, вследствие чего «Топографическое описание…» уточняет и конкретизирует многие из тех региональных лингвистических явлений, которые были зафиксированы ранее и нашли отражение в кодификационных справочниках. Таким образом, введение в филологический оборот «Топографического описания Тульской губернии…», осуществляемое впервые, позволяет расширить имеющиеся у нас сведения о составе тульского региолекта конца XVIII – начала XIX века и углубить те данные (в основном семантические), которые уже зафиксированы.

Предметом настоящего исследования станут лексические и фразеологические единицы, отражающие устройство жилища и хозяйства (дворового поселения) жителей Тульской губернии.

В.А. Лёвшин отмечает, что Тульская губерния «по состоянию и расположению крестьянских дворов» достаточно однородна и во многом схожа с другими южнорусскими территориями (орловской, рязанской, курской). Вместе с тем сельская изба Тульской губернии имеет ряд отличительных черт, носящих сугубо региональный характер. Из лексических единиц диалектного типа, которые объединяют тульские говоры с другими южнорусскими и которые достаточно часто употребляет Лёвшин, можно назвать *полати* и *коник*. Они имеют традиционные для русского юга значения, зафиксированные в «Словаре русских народных говоров» (далее – СРНГ). Лёвшин сообщает, что «*полати* – самое теплое и душное место в избе, на которое обыкновенно ложатся отдыхать и отогреваются зимою, возвращаясь с надворных работ» [1: 231]. О *конике* автор пишет: «… многие лавки делаются подобием сундуков, которых верхняя доска поднимается, и таковой род сундука называется *коник*» [1: 231]. Кроме того, в тексте уточняется, что коники в тульских избах были двух типов: в одних хранились съестные продукты («яйца, горшки с молоком и сметаною»), в других – вещи («холодильное платье, лапти, веревки, ручныя орудия и т.п.») [1: 231].

Следует обратить внимание на то, что даже при фиксации Лёвшиным широко известной диалектной лексемы, которая уже отмечалась языковедами как тульская, в «Топографическом описании…» всегда имеются какие–либо дополнительные сведения, подробности регионального характера, способствующие не только семантическому прояснению единицы лексикографического описания в диалектном словаре, но и расширению наших представлений о культуре быта тульского крестьянства той далекой эпохи. Нужно также заметить, что Лёвшин передает грамматический характер тульского говора и городского просторечия. Например, слово *сени* в творительном падеже у него имеет форму *сеньми*, а существительное *поклажа* употребляется в значении отвлеченного действия (*служат для поклажи лучшего имения и припасов*).

В описании жилища можно отметить следующие лексические единицы, которые впервые представляются в тульской локализации или имеют уточненное значение по сравнению с тем, которое зафиксировано в лексикографических источниках.

Клеть: Лёвшин отмечает, что это слово может иметь два разных значения. С одной стороны, это ‘особое строение, которое возводилось напротив избы и выполняло роль чулана для хранения съестных припасов и предметов повседневного обихода’. С другой – ‘комната в крестьянской избе, которая выделялась для проживания мужа и жены, чаще – молодоженов’. Слово имеет, по данным СРНГ, широкую южную локализацию – тульскую, курскую, воронежскую [3, т. 13: 288]. Однако в лексикографии до сих пор не зафиксированы такие подробности, о которых сообщает Лёвшин: в частности, что клеть выполняла в свадебном обряде роль браутскамеры (буквально с немецкого – ‘палата невесты’), т. е. помещения, куда для первой брачной ночи отправляются новобрачные.

Описывая устройство окон, Лёвшин использует два характерных слова, до того не зафиксированные как тульские диалектные лексемы. Это слово *окончинка* (*окончина*) – ‘коровий пузырь, вставляемый в раму волоконового окна’. В СРНГ это значение зафиксировано только в обиходе казаков–некрасовцев [3, т. 23: 150]. Другое слово *долбеж* – ‘ход, выдолбленный долотом, выполняющий роль паза для рамы волоконового окна или доски, закрывающей оконный проем в ночное время’. Такое значение ранее зафиксировано СРНГ только как пермское [3, т. 8: 103].

Тульская локализация уточнена благодаря труду Лёвшина и у следующих лексем. *Подпечек* – ‘основание, фундамент (как правило, из твердого дерева) для печи’. Это слово зафиксировано еще В.И. Далем, а в СРНГ приведено как черта северных и восточных говоров (костромских, вятских, иркутских) [3, т. 28: 125]. Существительное *грядка* – ‘жердь, шест над полатями’ для «сушения платья, обмокшаго от дождя и снегу, онуч и лаптей» [1: 231]. В СРНГ это значение зафиксировано только в пермских говорах [3, т. 7: 185]. Кроме того, Лёвшин уточняет, что грядка могла находиться не над полатями, а располагаться как бы параллельно с ними. Он фиксирует, что у потолка возле печи шли в крестьянской избе два бруса: на один из них накладывались полати, а другой оставался свободным и использовался для просушки вещей. Лексема *казенки* зафиксирована в СРНГ как атрибут псковских, пермских и тобольских говоров; она обозначает ‘отгороженную часть избы рядом с печью (кухню)’ [3, т. 13: 217]. «Топографические описание…» Лёвшина свидетельствует не только о том, что это слово было распространено в тульских говорах, но и показывает, что казенки были весьма распространены в тульских избах и имели большое значение для крестьянского быта: здесь «хозяйки стряпают пищу, ставят квашню и отправляют хлебопечение, так что сие место составляет крестьянскую пекарню и поварню» [1: 231].

Из фразеологических единиц, характеризующих устройство тульского крестьянского жилища и зафиксированных в тексте Лёвшина, в первую очередь следует отметить именования того угла крестьянской избы, в котором размещались иконы. Лёвшин приводит четыре устойчивых сочетания, которые именуют этот угол избы: *передних угол, святой угол, красный угол, под святыми*. Лёвшин отмечает, что эта часть избы обязательно включала стол с ящиками для хранения обеденных приборов, а также остающихся от трапезы кусков пищи (в первую очередь хлеба). Кроме того, по свидетельству Лёвшина, в красном углу тульской избы обязательно помещалась *божница* – «полка с отверстым ящиком, где хранятся восковые свечи и ладан» [1: 231].

Напротив переднего угла избы помещалось *красное окно*. Это словосочетание также является устойчивым. Лёвшин отмечает, что тульская изба, как правило, имела лишь одно красное окно, которое по своему устройству было косящатым, в то время как все прочие окна были волоконовыми. Тульская крестьянская изба, подобно всем избам южных регионов России, имела одно красное и два волоконовых окна. Колодчатые окна, которые ныне распространены практически во всех сельских регионах южной России, в конце XVIII – начале XIX вв. устраивались только в особо богатых, чаще городских домах, поскольку требовали особых условий при установке и не способствовали сохранению тепла. Дом с колодчатыми окнами, достаточно высокими и широкими, нужно было сильнее и длительнее отапливать.

Устройство крестьянского хозяйства (двора) Тульской губернии в лексическом плане также расширяется и уточняется В.А. Лёвшиным. Надворные чуланы, которые имелись в каждом крестьянском дворе и представляли собой особую постройку из «тонких бревен, пластин и плетения» [1: 232], именовались *пуньками*. Это слово отмечено СРНГ как тульское во многих значениях [3, т. 33: 125–126]. Вместе с тем даже при зафиксированной полисемии отдельные семантические нюансы, которые можно выявить благодаря «Топографическому описанию…» Лёвшина, в лексикографию еще не вошли. В частности, указывается, что в больших семействах каждая чета имела «особливую пуньку», т. е. это было чем–то вроде персональной кладовой для всех поколений семьи – для всех семейных пар. В летних период времени в пуньках могли ночевать. В прочие же периоды там хранились индивидуальные пожитки именно этих членов семьи.

Лёвшин отмечает, что в Тульской губернии крестьянские хозяйственные дворы не содержали ледников, а всегда оборудовались, выкопанными в земле погребами «с плотным потолком и творилом» [1: 232]. Слово *творило* отмечено СРНГ как тульское. Его значение определяется как ‘входное отверстие, лаз, в подполье, погреб’ [3, т. 43: 327]. Лёвшин дает достаточно подробное описание самого крестьянского погреба и указывает материалы, из которых делалась облицовка его стен и изготавливалось творило.

В устройстве овина большую роль, по замечанию Лёвшина, играли *колосеники* – ‘брусья или жерди, на которые для просушки укладывались снопы’. СРНГ фиксирует слово *колосеник* (синонимично *колосник*) как лексему костромской локализации [3, т. 14: 174]. Свидетельство Лёвшина объективно подтверждает присутствие этой лексемы в тульском регионе, а также дает подробности использования колосеников, под которыми, как правило, располагалась яма «из кирпичей, но большей частью из диких камней, горн, в котором раскладывают огонь к высушиванию хлеба» [1: 232].

Лёвшин отмечает, что при тульских овинах обязательно располагались плетеные, крытые соломой сараи, используемые для хранения корма, предназначенного скоту и являвшегося результатом обмолота злаковых культур. Здесь находились солома, мякина, а также легкие и мягкие отходы после веяния, которые Лёвшин именует *хаботьями* и *озадками*. Лексемы *хаботья* (*хоботья*) и *озадки* были зафиксированы в «Словаре тульских говоров»: [2, т. 4: 116], [2, т. 3: 113]. Лёвшин отмечает, что эта часть мякины является самой легкой и относится при веянии ветром назад. В целом же технология обмолота подробно представлена в отдельной части «Топографического описания…» – «О жатве» [1: 261].

Крестьянское хозяйство в Тульской губернии имело довольно строгую топографию. Палисадники, зоны плодовых деревьев, огород, конопляники и т. д. находились в строго определенном следовании относительно избы и друг друга. Обычно самую отдаленную часть крестьянского хозяйства составлял *конопляник*. Однако, как фиксирует Лёвшин, в отдельных крестьянских дворах за ним мог следовать *хмельник*. Лексема *хмельник* зафиксирована СРНГ со значением ‘дикие заросли хмеля’ [3, т. 50: 305]. Распространенность лексемы, по СРНГ, – только вологодская. «Топографическое описание…» дает возможность расширить представленность этой лексемы тульскими говорами, а также отметить, что хмельники могли быть не только дикими, но и возделанным. Лёвшин уточняет, что в Тульской губернии хмельники были не часты, а сам хмель использовался «только для домашнего употребления». По его свидетельству, тульские крестьяне «для продажи хмелю не разводят, и во всей губернии отрасль сия хозяйственная промыслу не составляет» [1: 233].

Фразеологические единицы, характеризующие устройство тульского крестьянского хозяйства, по Лёвшину, немногочисленны. К таковым можно отнести названия частей крестьянского хозяйства относительно избы: *передний двор, задний двор*, а также особую его зону, предназначенную для содержания домашних животных – *скотный двор*. К числу устойчивых оборотов относится приложение *бани–землянки*, которые были распространены в некоторых уездах Тульской губернии. Они, в отличие от широко распространенных индивидуальных бань, обустраивались в холмистой местности (по Лёвшину – в *полугорах*) и обязательно «поблизости от рек или иной воды» [1: 232].

Таким образом, введение в лингвистический оборот «Топографического описания Тульской губернии» В.А. Лёвшина позволяет расширить наши представления о тульских говорах и просторечии, а также пополнить базу тульской диалектной лексикографии и фразеографии.

Исследование выполнено в рамках реализации гранта Правительства Тульской области «Фразеология тульских говоров в научном освещении» (договор ДС/158).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Лёвшин В. А. Топографическое описание Тульской губернии. 1803 год. Тула: Пересвет, 2006. 392 с.
2 Романов Д.А., Красовская Н.А. Словарь тульских говоров. В 5 т. Тула: Тульский полиграфист, 2015–2024.
3 Словарь русских народных говоров. Т. 1–51. Л., СПб.: Наука, 1965–2019.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

В. В. Смеюха
Россия, г. Симферополь, Крымский инженерно-педагогический университет имени Ф. Якубова

САТИРА В СОВЕТСКОМ ЖЕНСКОМ ЖУРНАЛЕ «РАБОТНИЦА» ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Автор анализирует сатирические публикации советского женского журнала «Работница» периода Великой Отечественной войны: иллюстрации, поэзию, которые выполняли функции пропаганды, формирования настроения аудитории; создавали саркастические образы врагов, способствовали идеологизации, усилению патриотизма аудитории.

Ключевые слова: журнал «Работница», Великая Отечественная война, сатира, функции, средства.

На современном этапе усилилось внимание к формированию патриотического сознания, гражданской ответственности, нравственных ценностей аудитории (см.: О. Е. Коханая [2], Л. П. Лунева [3]), изучению роли СМИ и пропаганды в данном процессе, а также к исследованию значения периодической печати в военное время, что определяет актуальность рассмотрения прессы периода Великой Отечественной войны (см.: С. В. Карпий [1], О. И. Шомуродов [9]): ее тематики, методов работы, авторского состава (см.: А. М. Пекина [7]).

В период Великой Отечественной войны произошла трансформация системы советской периодики: сократились численность, периодичность массовых газет и журналов, уменьшились их тиражные показатели, открылись фронтовые, армейские издания. Кадровый состав прессы был усилен за счет привлечения в редакции СМИ писателей, поэтов и художников, у ряда изданий были свои собственные военные корреспонденты. Внимание к прессе со стороны партийного руководства было далеко не случайным, так как в военное время она стала одним из основных информационных, пропагандистских ресурсов. О важности деятельности периодических изданий свидетельствует подписание следующих партийных постановлений: «О создании Советского бюро военно–политической пропаганды» (25 июня 1941 г.), «О работе на фронте специальных корреспондентов» (9 августа 1941 г.), «О газетных витринах на станциях железных дорог» (5 декабря 1942 г.) и др. В период войны продолжил свою деятельность и центральный женский журнал «Работница». Основными темами издания стали: освещение работы тружениц тыла, подвигов героев фронта, формирование идеологии, патриотизма, героизма. Превалирующими жанрами являлись: выступление, передовая статья, очерк, письмо. Присутствовала в женском журнале и сатира. Целью данной статьи является рассмотрение сатирических публикаций в журнале «Работница» периода Великой Отечественной войны, выявление их тематических и функциональных особенностей.

Благодаря своим функциям, сатира стала популярной в годы войны. Во-первых, она в саркастической форме описывала фашизм, формировала образ врага. Во-вторых, реализовывала развлекательную функцию, что способствовало поднятию настроения аудитории, снятию эмоционального напряжения (см.: Н. В. Михаленко [4], Е. В. Огаркова [6]).

Первый сатирический материал, посвященный войне, вышел в журнале «Работница» в № 23 за 1941 г. (август) − была опубликована репродукция картины художников Попова и Гольдштейна «1242 [от Ледового побоища до наших дней] 1941. У многих русских берегов / Ужасно рыбы удивляются. / Нам немцы вот уж семь веков / В утоплом виде попадаются» (Окно ТАСС) (С. 18) (рис. 1). В вербальной части публикации использованы: сарказм, ирония, сравнение (начавшаяся война сравнивается с Ледовым побоищем, в котором войско под предводительством князя А. Невского одержало победу, данное сравнение позволило авторам выстроить ассоциативный ряд и выразить уверенность в скорой победе советских войск). В следующем номере журнала (№ 24) была размещена карикатура с четверостишием: «Гитлер ходит по Европе, / Сеет голод, пытки, смерть, / Но поход свой на Востоке / Кончит смертью лютый зверь» (С. 20) (авторы не указаны) (рис. 2), в котором присутствуют следующие языковые приемы: градация («голод, пытки, смерть»), противопоставление (ходит – кончит), сравнение с животным (анималистический эпитет или зооэпитет) («лютый зверь»).

Сатирические плакаты в период войны приобрели популярность, например, у Кукрыниксов в 1941 г. вышла серия работ: «Беспощадно разгромим и уничтожим врага», «Дамские моды в Германии. Зимний сезон 1941−1942 гг.», «Хотел отведать каши …» и др. Сатирические иллюстрации публиковались в журнале «Крокодил» (см.: М. В. Мусийчук [5]): Л. Бродаты «Вон!» (1941. № 12), И. Семенова «Тихий Дон на Дунае» (1941. № 13), Ю. Ганфа «Последняя ставка Гитлера будет бита» (1941. № 14) и др. Выражение уверенности в краткосрочности войны было характерным для советской печати, в связи с чем данный прием можно рассматривать как пропагандистский.

Обратим внимание на функциональное и тематическое соответствие сатирических иллюстраций тематике номеров «Работницы», в которых они были размещены. Так, на обложке № 23 опубликован рисунок советского художника и плакатиста Р. Гершаника «Враг будет разбит!» (издательство «Искусство), на следующей странице – фотографии маршалов Советского Союза К. Е. Ворошилова, С. К. Тимошенко, С. М. Буденного и четверостишие: «Нам всем отчизна дорога, / В пылу войны, в огне сраженья / Наш твердый лозунг: “Бей врага / До полного уничтоженья”« (С. 2); в журнале вышли: указ Президиума Верховного Совета СССР о назначении Председателя Совета Народных Комиссаров СССР И. В. Сталина Народным Комиссаром Обороны СССР, очерк С. Гальперн «Подвиги партизанских отрядов», статья Л. Дьяковой «Гитлеровская армия будет разбита» и др., таким образом, можно заключить, что репродукция картины художников Попова и Гольдштейна «1242 [от Ледового побоища до наших дней] 1941…» дополняет тематику издания, ее саркастическая направленность усиливает общую идею номера журнала − формирование антифашистских, патриотических настроений аудитории.

Рис. 1. Репродукция картины художников Попова и Гольдштейна «1242 [от Ледового побоища до наших дней] 1941 …». Источник: журнал «Работница». 1941. № 23

Рис. 2. Репродукция плаката «Гитлер ходит по Европе …». Источник: журнал «Работница». 1941. № 24

В № 1 за 1942 г. (январь) было опубликовано сатирическое стихотворение Р. Романа «Фашистское гадание» (иллюстрации к произведению выполнены художником С. Лукьяновым): «Раз в крещенский вечерок / Немцы погадали. / За ворота башмачок, / Сняв с ноги, бросали. / (Башмачок–то гадины / Все бросали краденый!) …» (С. 15). Как известно, в дореволюционной России начало января – это время святочных гаданий, в качестве основы произведения автор использовал балладу В. А. Жуковского «Светлана» (1813 г.): «Раз в крещенский вечерок / Девушки гадали: / За ворота башмачок, / Сняв с ноги, бросали …» (Собрание сочинений В. Жуковского. Изд-е шестое. Т. 1. СПб: Типография Императорской Академии наук, 1869. С. 187), таким образом, в стихотворении поэт использовал прием перепева (комической стилизации), который способствовал усилению сатирического эффекта за счет введения в известное произведение актуальной военный темы, образов лидеров Германии в саркастическом изображении: «Гитлер с зеркалом сидит / Носом хищным вертит», «Геббельс ночку прогадал, / Вылил воска тонну, / Но себя не увидал / В виде Аполлона», «“Погадаю на зерне!” − / Думал Муссолини. / Но зерна в его стране / Нету и в помине!» (С. 15).

В № 13 за 1942 г. вышло сатирическое стихотворение советского поэта, писателя-сатирика М. Слободского «Какую мину скорчила Минна и как хороша советская мина». В произведении рассказывается о том, как немец получил письмо жены с описанием вещей, которые необходимо ей доставить из России; стремясь выполнить просьбу, он спешит собрать все перечисленное в письме и подрывается на мине. Автор использовал прием пародии – советская пресса публиковала письма пленных немецких солдат, в них немецкие семьи делали заказы на то, что им необходимо было привезти (см., например, Смеюха В. В. Письма женщин в период Великой Отечественной войны на страницах «Комсомольской правды» // Медиалогия. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2013. С. 179−186, Бусленко Н. И. На ростовских рубежах: немецкие письма сорок первого года. Ростов–на–Дону: Придонье, 2005. 127 с.); публикация писем в советской периодике военных лет стала эффективным пропагандистским приемом – читатели делали заключение: если немцы просят им привезти вещи, продукты, следовательно, экономическая ситуация в Германии ухудшилась: «У него полна машина! / Мыло, битая скотина / (У него к телятам страсть!), / Ситец, ходики, холстина, / Веник, старая картина, Три кастрюли и перина − / Все, что он успел украсть» (С. 16). В стихотворении использованы приемы формирования комического: лексический повтор, градация, омонимы («скорчила мину» и «хороша советская мина»), слова и выражения, создающие негативные образы и отрицательное отношение к ним («грабить магазины», «пришел конец блондину» и др.).

В № 2 за 1943 г. вышли частушки К. Быкова «Били немцев мы не раз». Жанр частушек был популярен в период войны (см.: С. П. Шаповалова, И. В. Истомина [8]). Создавались как народные, так и авторские произведения. К. Быков для достижения комического, сатирического эффекта использовал прием противопоставления: «Летом шёл немецкий вор / По горам Кавказа, / А зимой катился с гор, / Не вздохнув ни разу», «О победах в Сталинграде / Много Гитлер говорил, / Немцы ждали все парада − / “Фюрер” траур объявил» (С. 16). «Шахтерские частушки» А. Стовацкого вышли в № 3 за 1943 г., а в № 4−5 за этот же год были опубликованы «Частушки» Т. Варварина и частушки, записанные техником–инженером 2-го ранга, И. С. Гудковым «Понапрасну, Гитлер, ходишь …». В последнем произведении, помимо стилистического приема противопоставления («Понапрасну, Гитлер, ходишь … И в Москву не попадёшь», «Заварили немцы кашу, / Расхлебают жидкий суп», Гитлер – Сталин»), использован пропагандистский прием идеологизации: «Веселей играй, гармошка, / Разливайся, голос мой. / Мы фашистов одолеем − / С нами Сталин дорогой» (С. 15).

Не всегда целью сатиры было формирование образов врагов, с ее помощью акцентировалось внимание на недостатках, пороках, характерных для некоторых советских граждан. Так, в № 31 за 1941 г. размещено стихотворение Р. Романа «В эти дни» (иллюстрации к произведению выполнены художником Ю. Цишевским) (см. рис. 3). Произведение примечательно тем, что вышло в период значимых для Советского Союза оборонительных действий: наступления немцев под Ростовом–на–Дону, боев под Севастополем и обороны подступов к Москве: «Тучи грозные нависли / Над родимою Москвой. / Все желанья, чувства, мысли / В строй вступили боевой» (с. 15), − писал поэт; в сложившихся условиях необходимым являлось сплочение нации, мобилизация населения, проявление гражданской активности и инициативности, сатира стихотворения направлена против личных, частных интересов, сосредоточенных на сохранении собственного имущества; распространения слухов, дезертирства. Автор представил в произведении женские образы: бывшей домовладелицы, мечтавшей о возвращении своего имущества («домовладелки»), «мадам», обеспокоенной сохранением имущества, и женщин, распространявших слухи («тетки–пулеметки»), им он противопоставил образы женщин–героинь: санитарки, работницы завода, женщин, строивших рвы, баррикады, таким образом, в произведении использован прием противопоставления (укажем, что при формировании номера журнала редакция также использовала прием противопоставления: перед анализируемым стихотворением опубликовано поэтическое произведение героической и патриотической направленности П. Кудрявцева «Женщина СССР»). При описании саркастических образов автор использовал: сравнение с животными (собакой, крысой, слоном), окказионализмы (домовладелка, пулеметки). Выделим пропагандистские приемы, которые были задействованы автором: идеологизация и формирование образа вождя («Всюду дружную находим / Мы советскую семью», «И, по сталинскому зову, / Все к оружию спешат»), формирование патриотизма и единения населения («Рядом с другом и подруга / На врага идет в поход»), использование лексики с негативным смыслом при описании антигероев («она вякает моською», «та же свирепость в крысиных гляделках»).

Рис. 3. Иллюстрация Ю. Цишевского к стихотворению Р. Романа «В эти дни». Источник: журнал «Работница». 1941. № 31

Таким образом, можно заключить, что сатира в журнале «Работница» периода Великой Отечественной войны соотносилась с общей тематикой издания, формировала образы врагов, реализовывала функции пропаганды и развлечения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Карпий С. В. Воздействие системы печати Донбасса на языковые процессы в период ВОВ (1941 – 1945 гг.) // Восточнославянская филология. Языкознание. 2021. № 12 (38). С. 113–124.
2 Коханая О. Е. Место телевидения в формировании патриотизма в российском обществе // Цифровая эволюция журналистики: вызовы и возможности: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45–летию журналистского образования в Республике Мордовия. Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, 2025. С. 390–393.
3 Лунева, Л. П. Русский язык как средство формирования гражданских и патриотических ценностей личности // Обучение и воспитание на уроках русского языка: к юбилею научной школы «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка»: Сборник материалов международной научно-практической конференции. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024. С. 202–208.
4 Михаленко Н. В. Традиции плакатов Маяковского в «Окнах ТАСС» // Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: литература и история. Москва: Институт мировой литературы им. А.М. Горького Российской академии наук, 2020. С. 91–103.
5 Мусийчук М. В. Историческая память в рисунках и карикатурах журнала «Крокодил» (1941–1945) через призму приемов остроумия // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2020. Т. 11, № 1. С. 12.
6 Огаркова Е. В. «Смеясь, мы забывали об угрозе смерти...». Сатира, юмор, смех на страницах периодической печати // Историческая и социально–образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 5–2. С. 70–73. DOI 10.17748/2075–9908–2015–7–5/2–70–73.
7 Пекина А. М. Сражающаяся культура. События Великой Отечественной войны в творчестве поэтов–фронтовиков и военных корреспондентов // Проблемы межрегиональных связей. 2025. № 29. С. 50–57. DOI 10.54792/24145734_2025_29_50_57.
8 Шаповалова С. П., Истомина И. В. Советская женщина и Великая Отечественная война в контексте народных частушек // Via in Tempore. История. Политология. 2024. Т. 51, № 1. С. 192–202. DOI 10.52575/2687–0967–2024–51–1–192–202.
9 Шомуродов О. И. Роль прессы в период Великой Отечественной войны (1941 – 1945) // Акценты. Новое в массовой коммуникации. 2024. № 5–6(204–205). С. 28–31.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

В. В. Смеюха[1], М. А. Смеюха[2]
[1]Россия, г. Симферополь, Крымский инженерно-педагогический университет имени Ф. Якубова
[2]Россия, г. Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

ЛИТЕРАТУРНЫЙ РАЗДЕЛ СОВЕТСКОГО ЖУРНАЛА «РАБОТНИЦА» ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Советская пресса и литература сыграли значительную роль в формировании идеологии населения в период Великой Отечественной войны. Цель статьи – рассмотрение функциональных, тематических аспектов литературного раздела женского журнала «Работница» в военное время, его связи с общей типологической концепцией издания. «Работница» являлась общественно-политическим и литературно-художественным журналом, в период войны здесь публиковались стихи и рассказы советских поэтов, писателей, журналистов: Н. Асеева, А. Твардовского, Б. Лавренёва, В. Некрасова, А. Суркова, А. Пришельца, Е. Валиной и др. Авторы, используя исторический, типологический, филологический методы исследования, анализируют модель журнала и содержание литературного раздела, делают следующие заключения: функции, тематика журнала определялись постановлениями партийного руководства, проза и поэзия гармонично дополняли тематическую концепцию издания, описывавшего героев фронта и тружениц тыла; в литературных произведениях использовались пропагандистские приемы: отбор фактов, идеологизация, формирование образов героев и врагов, эмоционализация и т.д.

Ключевые слова: журнал «Работница», Великая Отечественная война, литературный раздел, тематика, методы пропаганды.

Введение

Пресса и литература являются важнейшими просветительскими, образовательными ресурсами, а в период войн, военных конфликтов и угроз выполняют функции пропаганды, мобилизации, патриотического, идеологического воспитания (см., например, Ю. А. Головин, О. Е. Коханая [2], Е. А. Лобовикова [4], Л. П. Лунева [5] и др.). Советская пресса и литература сыграли значительную роль в период Великой Отечественной войны (см.: А. Г. Аринов [1], С. В. Карпий [3], М. С. Руденко [8], О. А. Скубач [9], А. В. Танцевова [10], И. И. Широкорад [11] и др.). После начала войны в системе советской периодики произошли изменения: открылись военные издания, в целях экономической эффективности сократилась численность массовых газет и журналов; у Совинформбюро, ТАСС, Всесоюзного радиокомитета, изданий «Красная звезда», «Известия», «Правда», «Комсомольская правда», «Красный флот» и других появились собственные корреспонденты. С периодическими изданиями сотрудничали поэты и писатели: К. Симонов, И. Эренбург, А. Твардовский и др.; на страницах прессы публиковались работы художников И. Тоидзе, В. Иванова, Кукрыниксов и др.; укрепление периодической печати профессиональными кадрами способствовало повышению качества работы СМИ, усилению публицистической, художественной значимости периодики. Необходимо отметить, что большое внимание в советской прессе уделялось художественной литературе, газеты и журналы на протяжении военного периода публиковали военную прозу, поэзию.

Рассмотрим особенности литературного раздела советского женского журнала «Работница» в период 1941−1945 гг. Целью статьи является выявление функциональных, тематических аспектов указанного раздела, его связи с общей моделью центрального женского периодического издания «Работница». Эмпирическая база исследования: номера журнала «Работница» военного времени (с № 19 за 1941 г. по № 5 за 1945 г.). Методы исследования: исторический, типологический, филологический.

Основная часть

Система советской женской прессы была сформирована после Октябрьской революции. Выходившие ранее частные женские издания постепенно прекратили свою деятельность по экономическим либо политическим причинам. Новый тип периодики был адресован женской рабочей, крестьянской аудитории, а также женщинам, принимавшим активное участие в политической и общественной работе. Женские журналы являлись политическими, классифицировались по региональному критерию на центральные и местные (выходили в крупных городах и столицах союзных республик). Центральными женскими журналами стали «Работница» и «Крестьянка».

«Работница» была открыта в 1914 г., «Журнал “Работница” … будет выяснять малосознательным работницам их интересы. Будет указывать на то, что интересы у них общие со всеми рабочими», − писала редакция в первом номере (С. 1), в котором, помимо политического, международного, социального и экономического разделов, был представлен и литературно-художественный, в нем были опубликованы: рассказ П. Ф. Кудриной «Наташины сны» (под псевдонимом Кудрина писала

деятель революционного движения П. Ф. Кудели (1859−1944), ее считают одной из основательниц данного издания), стихотворения Н. Е. Додаева «Труженице» (псевдоним поэта и журналиста Ф. Т. Коновалова (1896–1938)), М. Артамонова «Женщинам-работницам» (М. Д. Артамонов (1888–1958) − поэт, журналист и издатель). Регулярная деятельность общественно-политического и литературно-художественного издания «Работница» была налажена в начале 1920-х гг. Литературной работе редакция уделяла значительное внимание, что обусловливалось значением и ролью художественной литературы в социалистическом обществе, рассматривавшейся коммунистической партией «как орудие организации масс и коммунистического просвещения, повышения их культурного уровня» (см.: Из постановления ЦК ВКП(б) от 28 декабря 1928 г. «Об обслуживании книгой массового читателя» // О партийной и советской печати. Сборник документов. М.: Издательство «Правда», 1954. С. 380). «Работница» не только организовывала деятельность рабочих и крестьянских корреспондентов – письма рабкорок и селькорок размещались на страницах издания, но и занималась обучением литературному мастерству: при редакции действовал литературный кружок, участники которого публиковались в журнале.

В довоенный период в издании вышли стихотворения, поэмы В. Маяковского, М. Исаковского, Д. Джабаева, В. Лебедева-Кумача, Вл. Замятина и др., рассказы и пьесы В. Сухаревича, Н. Погодина, Вл. Лидина и др. Редакция периодически размещала материалы под названием «Что почитать». Обратим внимание на то, что «Работница» была адресована широкой аудитории, не дифференцировавшейся по возрастному критерию, вследствие чего издание размещало литературно-художественные материалы, адресованные не только взрослой публике, но и детям: выходили публикации «Что почитать детям» и «детские странички».

№ 19 (июль) 1941 г. стал первым военным номером «Работницы», его открывали «Выступление по радио Заместителя Председателя Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Народного Комиссара Иностранных Дел тов. В. М. Молотова», указы о мобилизации, об объявлении военного положения, сообщения работниц А. Аш-ной «На защиту родных рубежей», В. Зиминой «За честь и свободу» и медицинских сестер Ушаковой, Кондратьевой и других «Родина зовет», С. Голубчик «Выполним священный долг». Остальные публикации номера были подготовлены еще до начала войны и были посвящены производственной, медицинской тематике, воспитанию детей, детскому отдыху и т.д. Но, примечательно, что в данном номере журнала уже было опубликовано стихотворение на актуальную тему – о начале войны − «Присягнем победой» поэта и журналиста А. Суркова (А. А. Сурков (1899−1983) – поэт, журналист, в годы Великой Отечественной войны работал военным корреспондентом газеты «Красноармейская правда» и специальным корреспондентом «Красной звезды», «Боевого натиска», лауреат двух Сталинских премий). «Сталин знамя победы / Вручает бойцам молодым / Мы под знаменем этим / Пройдем сквозь разрывы и дым», − писал поэт (С. 15), стихотворение характеризуется патриотической и идеологической направленностью, содержит призыв к объединению нации. Данное произведение А. Суркова также вышло в газете «Правда» (1941. № 172 (8580). 23 июня. С. 2), в сборнике стихов советских поэтов «За родину!» (Москва, Ленинград: Наркомпрос РСФСР, Государственное издательство Детской литературы, 1941. 34 с.).

№ 20−21 (июль) открывали указы «О режиме рабочего времени рабочих и служащих в военное время», «Об ответственности за распространение в военное время ложных слухов, возбуждающих тревогу среди населения», и сразу за ними, на этой же странице, опубликовано стихотворение Е. Валиной «Уничтожить злобного врага» (Е. Д. Филиппова (Валина) (1906–1976) – советский поэт и журналист). «Над советскою границей, / Возле наших городов / Появились злые птицы – / Стая черная врагов. / Пограничники их ждали, / Подготовили прием! / Из зениток повстречали сокрушительным огнем!». В тексте стихотворения использовался пропагандистский прием убеждения аудитории в ближайшей победе, благодаря чему происходила популяризация идеи о том, что страна была готова к началу войну и сможет в кратчайшие строки победить врага. В реальности же СССР нес значительные потери (см.: Л. Л. Рыбаковский [7]). В выступлении В. М. Молотова (см. выше) отмечалось, что «без предъявления каких-либо претензий к Советскому Союзу, без объявления войны, германские войска напали на нашу страну, атаковали наши границы во многих местах и подвергли бомбежке со своих самолетов наши города − Житомир, Киев, Севастополь, Каунас и некоторые другие, причем убито и ранено более двухсот человек» (№ 19. С. 2) (обратим внимание на количество погибших и раненых – «более двухсот человек», на сегодняшний день не представлено точных данных о потерях Советского Союза в первые дни войны, однако, согласно статистике, опубликованной в книге «Россия и СССР в войнах XX века: Потери вооруженных сил» [6], только за третий квартал 1941 г. численность убитых и пропавших без вести из числа личного состава армии и флота превысила 2 млн человек); далее в официальном заявлении указывалось, что начало войны – это «неслыханное нападение», при этом акцентировалось внимание на том, что советское правительство выражает «непоколебимую уверенность в том, что наши доблестные

армия и флот и смелые соколы Советской авиации с честью выполнят долг перед родиной, перед советским народом, и нанесут сокрушительный удар агрессору» (Там же). Таким образом, основные тематические направления издания и его литературно-художественной составляющей формировались в соответствии с официальными постановлениями правительства и отображались в пропагандистском контексте, что было логичным и оправданным с точки зрения использования информационных коммуникаций (прессы, литературы) в качестве ресурса, мобилизовавшего гражданскую активность населения, создававшего единую идеологическую основу мировоззрения аудитории.

Приведем примеры, когда на страницах «Работницы» размещались актуальные постановления правительства, и данный тематический аспект дополнялся литературно-художественными произведениями, в частности, поэтическими: № 29 за 1941 г. открывали постановление Государственного комитета обороны «О введении в Москве осадного положения», передовая статья «Все на защиту Москвы» и стихотворение А. Пришельца «Москва»: «Стой, Москва! / Как стоишь века! / Обожжется вражья нога / О твою накаленную землю!» (С. 2) (А. Пришелец – А. И. Ходаков, поэт и журналист (1893−1972)); № 21−22 за 1942 г. − доклад И. В. Сталина «XXV годовщина Великой Октябрьской социалистической революции» на торжественном заседании Московского совета депутатов трудящихся с партийными и общественными организациями Москвы 6 ноября 1942 г. и стихотворение Е. Валиной, А. Земной «В тот час …»: «Пришел грядущему навстречу, / Лучами звездными горя, / Торжественный и мудрый вечер / Великой даты Октября» (С. 7); № 5 за 1945 г. – «Обращение тов. И. В. Сталина к народу» (9 мая 1945 г.), приказ Верховного Главнокомандующего по войскам Красной Армии и Военно-Морскому Флоту от 9 мая 1945 года «О поздравлении с Днём Победы» и стихотворение А. Пришельца «Победная весна».

В период войны авторы «Работницы» писали о героях фронта: Г. Манернов «Сестра» (1941. № 26), М. Анчарова «Железнодорожница на боевом посту», Е. Филиппова «В госпитале» (1941. № 27), Е. Воробьев «Старший лейтенант Салбиева» (1941. № 28), В. Коробков «Партизанка Катя Елина», В. Некрасов «Женщина-пилот», К. Голицынский «Фронтовая бригада» (1942. № 8), капитан Ф. Костиков «Девушка-офицер», «Отважная комсомолка Белоруссии» (1944. № 1) и др. Практически все произведения литературного раздела связаны с темами войны, патриотизма, героизма: стихотворения А. Кузнецовой «Трое» (о школьных друзьях; в журнале указано, что автор – домашняя хозяйка) (1941. № 23), А. Евсеева «Подвиг обходчицы» (1941. № 24), работницы завода имени Ильича Н. П. Гороховой-Семиловой «Дорогому защитнику родины» (1941. № 26), В. Лебедева-Кумача «Фашистским женщинам» (1941. № 29) (В. И. Лебедев-Кумач (1898−1949) – советский поэт, в годы войны был политработником ВМФ, сотрудником издания «Красный флот»), Н. Асеева «Наша юность» (стихи к песне) (1943. № 10) (Н. А. Асеев (1889−1963) – поэт, переводчик, лауреат Сталинской премии), А. Твардовского «Ленин и печник» (1944. № 1) (А. Т. Твардовский (1910−1971) – писатель, поэт и журналист, был военным корреспондентом изданий «Красная Армия», «Красноармейская правда»), С. Михалкова и Эль-Регистана «Гимн Советского Союза» (1944. № 1) (С. М. Михалков (1913−2009) – поэт и писатель, лауреат Сталинской премии, в годы войны был военным корреспондентом изданий «Во славу Родины», «Сталинский сокол»; Эль-Регистан – Г. А. Уреклянц (1899−1945) – писатель и журналист, военный корреспондент «Сталинского сокола») и др.; рассказы Д. Крептюкова (1888−1957) «Минер Морошкин» (1941. № 25), П. Замойского «Дружинница» (1941. № 32) (П. Замойский − П. И. Зевалкин (1896−1958), в годы войны был руководителем парторганизации, военным руководителем всеобуча), Б. Лавринёва «Старуха» (1943. № 2) (Б. А. Лавренёв (1891−1959) – советский поэт, писатель, журналист, лауреат двух Сталинских премий, в годы войны − корреспондент ВМФ), Ю. Яновского «Четырнадцатый сержант» (1943. № 6−7) (Ю. И. Яновский (1902−1954) – писатель, редактор, лауреат Сталинской премии) и др.

Отличительная особенность литературно-художественных произведений, опубликованных в прессе военного периода, − их идеологическая составляющая, которая формировалась за счет описания исторического прошлого страны – Октябрьской революции, деятельности В. И. Ленина, героев революции; и героических свершений современного периода, достигнутых советским народом под руководством партии и И. В. Сталина. «Что Ленин, как солнце, планету живит, / Что в Сталине ленинский гений горит. / Я самый счастливый певец на земле − / Я Сталина видел в московском Кремле. / Я рядом с вождем всех народов стоял / И крепко могучую руку пожал», − так описал образы двух вождей казахский поэт Джамбул в стихотворении «Ленин и Сталин», опубликованном в номере «Работницы», посвященном восемнадцатилетней годовщине смерти В. И. Ленина (1942. № 2. С. 2) (Джамбул − Джамбул Джабаев (1846−1945), лауреат Сталинской премии). В 1943 г. в № 1 журнала «Работница» вышло его стихотворение «Песня о Ленине»; примечательно, что на момент публикации в прессе данных поэтических произведений Джамбулу было около ста лет. Идеи

героизации прошлого отображены в поэтических произведениях Е. Валиной: «Бесстрашные, идут в сраженье рядом / Сыны и дочери разгневанной страны. / Их ленинская партия растила / Под сталинским отеческим крылом» (Валина Е. Дочери Родины // Работница. 1943. № 3. С. 8).

Формирование образов героев и врагов − следующий прием, широко, использовавшийся советской прессой и художественной литературой в период Великой Отечественной войны. Отметим, что указанный метод эффективно применялся в советской журналистике, литературе, искусстве довоенного времени: «Кино должно в высоких образцах искусства отобразить героическую борьбу за социализм и героев этой социалистической борьбы», − делалось заключение в партийном постановлении «О советской кинематографии» (КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898−1986). Изд-е девятое, дополненное и исправленное. Т. 5. М.: Изд-во политич. лит-ры, 1984. С. 371). Уже в первых военных номерах «Работницы» размещены стихотворения, рассматривавшие тему героизации: поэты представляли обобщенный образ героев, который связывали с патриотизмом, могуществом и величием страны, ее историческим прошлым: «Велика и сильна наша родина мать, / И бесстрашны герои бойцы» (Модзалевский И. Первый наш долг // Работница. 1941. № 22. С. 2), «Ты вернешься, я знаю, героем, / Ты ведь родину любишь как мать!» (Пришелец А. Рябина // Там же), «Когда ты в бой идешь, боец, / Запомни свято: за тобой / Родная мать, родной отец / Твой милый край, твой дом родной (Алигер М. Когда ты в бой идешь, боец // Работница. 1941. № 32. С. 2) (М. И. Алигер (1915−1992) – поэтесса и журналистка, была военным корреспондентом «Сталинского сокола», удостоена Сталинской премии за поэму «Зоя», посвященную З. Космодемьянской). Уже вскоре в прессе стали выходить литературно-художественные публикации о подвигах героев с указанием их имен, подробностей героических поступков: стихотворения В. Дмитриева «Памяти героя» (памяти советского летчика Н. Гастелло) (1941. № 22), А. Твардовского «Отец и сын» (об отце и сыне Трутневых) (1941. № 24), Е. Авдиенко «Партизанка» (посвящено орденоносцу В. Герасимовой) (1941. № 28), Вл. Мусикова «О партизанке (Памяти Зои Космодемьянской)» (1942. № 10) (В. П. Мусиков (1914−1960) – советский поэт и писатель, фронтовик, в годы войны сотрудничал с периодическими изданиями), Е. Валиной «Дочери Родины» (о З. Космодемьянской, Л. Чайкиной и др.) (1943. № 3). В одном и том же номере «Работницы» могли размещаться и журналистские материалы, и стихи об одном и том же герое (героях): очерк старшего политрука А. Карбовского о медсестре З. Богдановой «Боевой друг» и стихотворение Б. Лихарева «Зина Богданова» (1941. № 27) (Б. М. Лихарев (1906−1962) – поэт и писатель, военный корреспондент издания «На страже Родины»), «Советские полководцы» и стихотворение Т. Евтеевой-Жуковской «Генерал» (1943. № 2).

Тема героизма в художественных произведениях часто перекликалась с темой смерти – юноши и девушки бесстрашно совершали подвиги и погибали в бою, в окружении, в плену: «Свищет пуля вражья, / Жизнь твою губя, / Очи помутились, / Стынет кровь твоя» (Лихарев Б. Зоя Богданова // 1941. № 27. С. 9). Сражавшиеся на фронте должны были быть героями, страх, малодушие были для них не приемлемы. «Мальчик мой, вернись героем, / Иль умри, как умер брат», − говорит мать сыну в стихотворении Л. Стефанович «Наказ матери» (1941. № 20−21. С. 16). Писатель и журналист И. Меньшиков в рассказе «Бессмертие» описал подвиг девушки, подорвавшей себя вместе с немцами гранатой: «“Я же не умру”», − почему-то вспомнила девушка … Взрыва она не услышала» (1941. № 30. С. 16); в рассказе «Тоня Лескай» автор продолжил тему подвига, на этот раз он описал гибель молодой партизанки: «Трусишь, − сказала девушка. Потом выпрямившись, она спокойно добавила: Стреляйте!» (1942. № 4. С. 19). И. Меньшиков был военным корреспондентом «Комсомольской правды», в 1943 г. он погиб в авиакатастрофе в возрасте двадцати восьми лет.

В образах героев представали не только военные, медсестры, партизаны, но и труженики тыла. Так как «Работница» − журнал, адресованный женской аудитории, то в военный период в нем публиковались произведения, посвященные женщинам-труженицам: выходили статьи, очерки, письма о работницах, совершивших производственные подвиги, – они выполняли и перевыполняли трудовой план, при этом воспитывали детей, участвовали в обороне и восстановлении сел и городов, помогали фронту: В. Соловьев «На удар – тройным ударом» (об изменении деятельности на заводах) (1941. № 20−21), «Теплые вещи бойцам», «Героизм советской женщины», Е. Вишнякова «Помогаем фронту», Е. Валина «Дружинницы города К.» (1941. № 27), С. Голубчик «Освоили мужские профессии» (1941. № 36), «Больше машин фронту» (1942. № 12), председатель Смоленского обкома РОКК А. Куропаткова «Восстановим Смоленщину!» (1943. № 12) и др. Тема героизма женщин тыла отражена и в поэтических произведениях «Работницы», были опубликованы стихотворения Н. Титова «Девушка на крыше» (1941. № 26), А. Пришельца «Жена танкиста» (1941. № 28), А. Стоврацкого «Откатчицы» (1943. № 1) и др. «Она везде: / На фабрике, / В совете. / И на любом /

Ответственном посту. / Единственная женщина / На свете, / Вошедшая / На эту высоту», − писал советский поэт и журналист П. Кудрявцев в стихотворении «Женщина СССР», опубликованном в № 31 за 1941 г. (С. 14).

Формирование образов врагов в прессе военного времени строилось за счет описания их злодеяний, жестокости, разрушенных территорий. В «Работнице» тема захватнических действий фашисткой армии освещалась в статьях, очерках, письмах, выступлениях: «Режим фашистских мракобесов» (1941. № 20–21), Е. П. Кучерова-Зосимова «Немецкие грабители убегают» (1941. № 36), С. Гопнер «Что несет фашизм женщине» (1942. № 8) и др. В литературе описание фашизма и его действий отличалось повышенной эмоциональностью и художественной выразительностью: «На местности же не осталось ничего, кроме скошенного, поваленного, раздробленного леса вокруг, глубоких воронок», – писал Б. Лавренёв в рассказе «Старуха» (1943. № 2. С. 13). В основе сюжета произведения – встреча радистов-моряков с женщиной, которую они называли старуха, развязка истории производит эмоциональное воздействие на читателя: «Господи! − вскрикнула старуха, отскочив от старшины и закрывая лицо, − Господи, доколе ж такая мука? Что ж это? Да знаете ли вы, сколько мне лет? Вот все мамашей да бабусей меня называете, а мне двадцать восьмой год только. Вот что немцы со мной сделали!» (С. 15).

В процессе создания образа врага часто использовалось противопоставление: «Наталья дожидалась сумерок. Она сидела у окна и сурово смотрела на безлюдную улицу. … В конце улицы, из-за кирпичного сарая, стремительно, на полной скорости вылетел танк», «К вечеру, на лавках появились … свежие, исходящие паром караваи. … У немцев началось настоящее пиршество. Солдаты с жадностью глотали содержимое консервных банок, запихивая в рот огромные куски хлеба», − в рассказе «Месть» (1941. № 27) писатель В. Некрасов противопоставил не только образы участников описанных событий (фашисты – партизаны); действия (мужчины ушли в партизанский отряд, женщин и детей эвакуировали, а главная героиня осталась, чтобы быть ближе к мужу и помогать партизанам), но и описание окружающей действительности (тишину нарушил грохот танка; деревня была многочисленной, теперь здесь − «пустота и безжизненность»); символы (хлеб, который является символом жизни, противопоставлен немецкому «пиршеству», и писатель преднамеренно использовал лексику, способствовавшую созданию образа жадного зверя: «… было слышно … чавканье и глухое сопенье»); на контрасте событий строятся начало и финал рассказа: в первых строках читатель видит главную героиню в доме, в котором она прожила долгую жизнь с мужем, а в заключительных – она поджигает свой дом вместе с немцами, таким образом, простая женщина совершает подвиг (С. 16−17) (В. П. Некрасов (1911−1987) – писатель журналист, участник войны, лауреат Сталинской премии).

Отметим роль лексики в описании образов врагов: использование слов, несущих в себе отрицательную оценку, применение сарказма обеспечивали создание негативного отношения аудитории к противнику: «Получайте, собаки, за все, получайте, окаянные! − прошептала она, зажигая дрожащими пальцами спичку» (Некрасов В. Месть. 1941. № 27. С. 17), «Гибель врага кровожадного ждет / В грозном, последнем бою» (Кузнецова А. Трое. 1941. № 23. С. 14), «Гневной, сокрушительной лавиной / Всюду своры хищников разят. / Сбить металлом их фашистский норов, / Выжигать воинственную прыть!» (Филатов А. Наш Октябрь отпраздновать делами. 1941. № 30. С. 2) и др.

Литературные произведения военного времени отличались глубоким психологизмом. Обратим внимание на то, что значительная часть авторов, публиковавших в «Работнице» прозу и поэзию, − были военными корреспондентами. Согласно положению «О работе военных корреспондентов на фронте», военные журналисты зачислялись в ряды армии и флота, и их основной задачей являлось изображение людей фронта (О работе военных корреспондентов (Из положения, утвержденного в 1942 году Управлением пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) и Главным политическим управлением Красной Армии) // О партий и советской печати … С. 499−500). Следовательно, в рассказах и стихотворениях военного времени могли описываться не только реальные герои, случаи, ситуации, но эмоции их авторов − очевидцев военных событий. Отметим психологический аспект выбора главных персонажей литературных произведений – в публикациях «Работницы» в центре повествования часто оказывались женщины, девушки, дети. С одной стороны, это можно объяснить тем, что журнал, адресован женской аудитории, и, закономерно, что в нем описывались истории женщин, семей, но с другой стороны – именно изображение женщины, ребенка оказывало наиболее сильное эмоциональное воздействие на читателей. Ведь женщина – это мать, жена, она − хранительница семейных устоев, а дети – продолжатели рода, истории, будущее страны, в связи с чем рассказы об их тяжелом труде, страданиях, потерях, боли вызывали как сопереживание, сострадание аудитории, так и гнев, желание отомстить. В произведениях популярен образ матери:

«Любимый сын красноармеец! Не знаю вашего имени и фамилии, дорогой мой. А сыном называю потому, что моего рожденного сына в живых нет, я осталась без сына несколько дней тому назад», − писала мать, потерявшая сына, незнакомому солдату в рассказе Ю. Яновского «Сын» (1941. № 28. С. 17), «Не расстроюсь. Гордости полна, / Что мой сын на фронте добровольно, / Где сражается его страна», − сообщала героиня стихотворения Т. Дунаевской «Сыну» (1941. № 36. С. 2). В прозе и поэзии представал как определенный образ матери − это женщина, она проводила на фронт сына или сыновей, так и ассоциативный – героиня делится теплом, заботится о бойцах, раненых как о родных детях, и обобщенный – в этом образе символически объединяются представления о всех матерях. Например, обобщенный образ матери использован в стихотворении «Санитарка» Р. Романа: «Пускай запомнят все враги лихие, / Что наших матерей вовек им не сломить, / Страну, в которой матери такие, / Никто и никогда не сможет победить!» (1941. № 33. С. 14), ассоциативный − в рассказе Е. Королевой «Марковна» (1942. № 2. С. 14−15). Кроме того, в «Работнице» были опубликованы стихотворения, посвященные жене, сестре, дочери: А. Палей «Наша женщина» (1942. № 13) (А. Р. Палей (1893−1995) – поэт, писатель, участник войны), матери летчика М. Чашигиной «Письмо к сыну» (1942. № 15), Я. Быланина «Сестра моя» (1943. № 3), А. Филатова «Письмо дочурке» (1943. № 4–5) (А. Ф. Филатов (1913−1985) – поэт, участник войны).

Авторы затрагивали тему любви и верности: К. Паустовский «Салют под дождем» (1944. № 12) (К. Г. Паустовский (1892−1968) – советский писатель, журналист, в начале войны – военный корреспондент Южного фронта), С. Могилевская «Бисерный кисет» (1945. № 4) (С. А. Могилевская (1903−1981) – советская писательница). Например, в рассказе С. Гальперн «Любовь и дружба» описана история встречи молодой супружеской пары в госпитале: они поженились накануне войны, Володя ушел на фронт, где был ранен, лишился ноги и решил не «быть обузой», предложил жене расстаться, о чем сообщил в письме. Светлана нашла его в госпитале: «… я люблю тебя еще крепче, еще нежнее. Ты потерял ногу… Ведь это за меня, за родину, за жизнь и счастье миллионов таких, как я …», − эмоциональное признание молодой женщины можно расценивать как символическое обращение к тем, кто воевал на фронте, − их ждали дома, надеялись на встречу, ценили их героизм (1942. № 12. С. 15).

Литературно-художественное разнообразие «Работницы» военного периода представлено не только героическими, патриотическими произведениями, но и сатирическими. В № 31 за 1941 г. опубликовано сатирическое стихотворение Р. Романа «В эти дни», в котором автор показал пародийные образы тех, кто не разделял патриотических настроений, заботился о сохранении своего имущества, распространял слухи: «Богатой “домовладелкой” / Скромная бабка когда-то слыла! / Немцы так немцы! Хоть бог или черти! / Лишь бы вернуть свой богатый уют» (С. 15). Вышли в журнале и другие публикации сатирического и юмористического характера: стихотворение Р. Романа «Маскарад» (1941. № 29), «Фашистское гадание» (1942. № 1), частушки К. Быковой «Били немцев мы не раз» (1943. № 2), А. Стоврацкого «Шахтерские частушки» (1943. № 3).

Заключение

Советский женский журнал «Работница» являлся центральным изданием, его деятельность в период Великой Отечественной войны, в условиях, когда функционирование ряда СМИ было приостановлено, свидетельствует об особом внимании партийного аппарата к женской аудитории и роли издания в годы войны – оно информировало о героизме женщин в тылу, подвигах военнослужащих, выполняло функции мобилизации, патриотического, антифашистского воспитания. Проведенный анализ литературного раздела журнала позволяет сделать следующие выводы:

1. Деятельность журнала «Работница» регулировалась специальными постановлениями руководства страны, что отображалось на его функциональной направленности, типологической модели, тематике. Литературный раздел гармонично дополнял общее содержание издания, публиковавшиеся поэтические и прозаические произведения соотносились с его тематикой, были посвящены героизму, патриотизму, описывали участие женщин в военных действиях и работе тыла.

2. Авторы значительной части литературно-художественных произведений «Работницы» − писатели и поэты, являвшиеся военными корреспондентами, их личный опыт способствовал не только отображению в рассказах и стихах историй реальных героев, но и выражению собственного восприятия описанных событий, что обусловливало реалистичность и эмоциональность их прозы и поэзии.

3. Периодика и литература Великой Отечественной войны являлись эффективным инструментом пропаганды. В литературных произведениях использовались следующие приемы пропаганды: отбор фактов, выражение официальной точки зрения на события, зафиксированной в постановлениях партии, идеологизация, отсылка к историческому прошлому страны, формирование образов вождей, формирование образов героев и врагов, эмоционализация, использование личных историй героев фронта и тыла, описание трагедии через рассказ о женщинах (матерях, женах), детях, семьях и т.д.

4. Изучение опыта функционирования прессы и литературы в период войны способствует выявлению эффективных форм их деятельности, тематических, жанровых, эмоционально-чувственных и художественных характеристик произведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Аринов А. Г. Участие женщин в боевых действиях на фронтах Великой Отечественной войны в советской военной периодической печати // Женщина в российском обществе. 2021. № 4. С. 136–148. DOI 10.21064/WinRS.2021.4.10.

2 Головин Ю. А., Коханая О. Е. Журналистика как инструмент межкультурной коммуникации в эпоху информационных войн // Региональная журналистика в фокусе времени: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 120-летию удмуртской национальной печати. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2024. С. 18–27.

3 Карпий С. В. Воздействие системы печати Донбасса на языковые процессы в период ВОВ (1941–1945 гг.) // Восточнославянская филология. Языкознание. 2021. № 12(38). С. 113–124.

4 Лобовикова Е. А. Конструирование образов героев в социальной рекламе // Военная журналистика в современном мире: Материалы Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ООО «Медиапапир», 2023. С. 84–88.

5 Лунева Л. П. Русский язык как средство формирования гражданских и патриотических ценностей личности // Обучение и воспитание на уроках русского языка: к юбилею научной школы «Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка»: Сборник материалов международной научно-практической конференции. Москва: МПГУ, 2024. С. 202–208.

6 Россия и СССР в войнах XX века. Потери вооруженных сил: Статистические исследования [Г.Ф. Кривошеев и др.]. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 607 с.

7 Рыбаковский Л. Л. Людские потери СССР и России в 1941–1945 гг. // Народонаселение. 2011. № 1(51). С. 008– 024. EDN PKXGOB.

8 Руденко М. С. Образ Великой Отечественной войны в публицистике 1941–1945 гг. // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2015. № 3. С. 45–57.

9 Скубач О. А. Механизмы формирования идеологии советского подвига в литературе и культуре 1920–1940-х гг. // Идеи и идеалы. 2014. Т. 1, № 1 (19). С. 127–134.

10 Танцевова А. В. Фотоочерки журнала «Огонек» 1941–1945 гг. Как исторический источник по истории Великой Отечественной войны // Духовно-нравственная культура в высшей школе. Битва за победу: 75 лет спустя: тезисы, доклады и сообщения. Москва: РУДН, 2020. С. 138–143.

11 Широкорад И. И. Центральная периодическая печать в годы Великой Отечественной войны (1941–1945). Москва: МГУП имени И. Федорова, 2001. 330 с.

М. Г. Соколова, П. А. Смоленкова
Россия, г. Тольятти, Тольяттинский государственный университет

ФИТОНИМЫ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ РАСТИТЕЛЬНОЙ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена структурно-семантическому анализу и систематизации русской растительной словообразовательной метафоры, репрезентированной фитонимами. Выявлены и описаны словообразовательные типы, определяющие способы образования и структуру изучаемых метафор. Охарактеризованы словообразовательные гнезда отдельных производных слов, расширение их семантического объема. Представлены семантические группы растительных словообразовательных метафор, что позволило продемонстрировать механизмы метафоризации.

Ключевые слова: метафорическая мотивация, растительная метафора, словообразовательная метафора, словообразовательная модель, фитонимы.

Исследование различных аспектов образного потенциала растительной лексики в языке и дискурсах является объектом непрекращающегося внимания со стороны ученых–лингвистов. Актуальность данной проблемы объясняется важной ролью фитонимов в репрезентации русской метафорической картины мира. В настоящее время описаны образные поля дендронимов в составе

компаративных тропов в русском поэтическом дискурсе [10;11], лексические растительные метафоры как часть семантического поля «Растения» в русском языке [9], фитонимы как компоненты фразеологизмов [4], метафоры и сравнения, включающие наименования цветов в русской прозе [7], когнитивные фитоморфные метафоры в современной художественной прозе [12] и др.

Особый интерес представляет словообразовательная растительная метафора, то есть образные производные слова, мотивированные производящими фитонимами [5]. Понятие словообразовательной метафоры разработано в работах Н. Д. Арутюновой, Е. А. Земской, С. Б. Козинца, Е. С. Кубряковой, В. В. Лопатина, И. А. Ширшова и др. Однако, несмотря на широкое распространение таких номинаций в русском языке, проблема системного описания растительной метафоры в деривационном аспекте до сих пор остаётся недостаточно разработанной, что и обусловливает выбор направления исследования.

Предмет исследования в настоящей статье – растительная словообразовательная метафора в русском языке, репрезентированная фитонимами.

Цель исследования – выявить и описать структурно–семантические особенности растительной словообразовательной метафоры в русском языке, определить их деривационный и семантический потенциал.

Мы предполагаем, что растительная словообразовательная метафора представляет собой продуктивный механизм образной номинации, отражающий специфические черты национального языкового сознания и активно используемый в формировании экспрессивной лексики.

Новизна предлагаемого исследования определяется тем, что в нем комплексно описывается явление растительной словообразовательной метафоры как специфического механизма метафорической деривации, что позволяет выявить ранее не систематизированные типы производных слов, а также установить закономерности их структурно–семантической организации и функционирования в русском языке.

Материалом для исследования являются производные с метафорической мотивацией по отношению к производящему фитониму. Источником материала послужили толковые словари литературного языка [1; 8] и жаргонов [2; 3], словарь словообразовательных метафор [5]. В качестве источников материала привлекался также Национальный корпус русского языка [6].

В начале представим словообразовательные типы, определяющие способы образования и структуру изучаемых метафор, затем охарактеризуем словообразовательные гнезда отдельных производных слов, расширение их семантического объема. В завершение опишем семантические группы растительных словообразовательных метафор, что позволит понять семантические механизмы метафоризации.

Словообразовательная метафора, в отличие от лексической метафоры, является результатом деривационных процессов, вследствие чего меняется морфологическая структура производящего слова. При этом метафорические значения у производных слов возникают либо в деривационном акте (*миндаль* → *миндальничать*), либо наследуются от производящего слова (*лопух* → *лопухнуться*).

Нами был проведен структурно–семантический и словообразовательный анализ рассматриваемых метафор, сгруппированных по частеречной принадлежности: метафоры–существительные (7 единиц), метафоры–прилагательные (4 единицы), метафоры–глаголы (20 единиц). В процессе проведенного анализа установлено, что **метафоры–глаголы** с производящим–фитонимом образуются с помощью следующих моделей:

1) модель со словообразовательным значением «совершать действия, имеющие отношение к тому (свойственные тому), что названо производящим словом». Репрезентанты модели дифференцируются по способам словообразования:

- суффиксация: *липовать*, *лопушить*;
- суффиксация и постфиксация: *лопухнуться*, *корешиться*;
- префиксация и суффиксация: *огорошить*, *процветать*, *вкоренить*, *искоренить*;
- сложносуффиксальный способ: *кофе* + *молоть* → ***кофемолить*** – «жарг. Говорить, болтать, лгать».

Проиллюстрируем словообразовательный процесс метафоризации фитонимов на примере нескольких производных слов: *липа* – «лиственное дерево» → *липа* – «ирон. Ложные, неправильные сведения (приводимые обычно сознательно с целью обмана кого–л.)» → ***липовать*** – «жарг. Обманывать, хитрить, блефовать»; *лопух* – «травянистое сорное растение» → *лопух* – «разг.–сниж. О простоватом, несообразительном человеке» → ***лопухнуться*** – «разг. Упустить какой–либо выгодный, удобный случай, момент; проявить нерасчетливость, нерасторопность»; *корень* – «подземная часть растения» → *корень* – ««начало, источник, основа чего–л.» → ***вкоренить*** – «прочно войти в обиход, стать привычным; укорениться»; *корешок* – «уменьшительное к «корень» → *корешок* – «кореш –

«разг.– сниж. Близкий друг, приятель» → ***корешиться*** – «быть друзьями; знаться, иметь общие дела с кем–л.»;

2) модель «становиться похожим на кого–либо, что–либо, названным производящим словом»:

– суффиксация: *деревенеть, дубеть*;

– префиксация и суффиксация: *задубеть*.

Приведем примеры словообразовательной метафоризации: *дерево* – «растение с твёрдым стволом и ветвями, образующими крону» → ***деревенеть*** – «становиться твердым, как дерево»; *дуб* – «крупное лиственное дерево, с плотной древесиной» → *дуб* – «разг. О нечутком, тупом человеке» → ***дубеть*** – «жарг. Глупеть, тупеть»;

3) модель «приобретать то или признак того, что названо производящим словом»:

– суффиксация: *хмелеть*;

– префиксация и суффиксация: *закоренеть, охренеть* (сниж.);

– префиксация и постфиксация: *окорениться*.

Например: *хмель* – «растение семейства тутовых (некоторые культурные виды используются в пивоварении, медицине, косметике)» → *хмель* – «состояние опьянения; пьянящее, возбуждающее действие чего–либо» (<нар.–разг. хмелина=хмель, хмелинка, хмелинушка; хмельной, хмельное, хмельно) → ***хмелеть*** – «становиться хмельным; пьянеть; приходить в возбуждённое, восторженное состояние»; *хрен* – «травянистое растение с утолщением на корне, содержащим едкое эфирное масло» → ***охренеть*** – «сниж. Обалдеть; потерять способность соображать, прийти в состояние отупения; одуреть»;

4) модель «совершать действия, уподобляясь тому, что названо мотивирующим словом»: *апельсинничать, лимонничать, миндальничать*. Например: *миндаль* – «южное дерево с плодами в виде орехов; плод такого дерева» → ***миндальничать*** – «разг. Быть сентиментальным, приторно–ласковым, нежничать; проявлять излишнюю мягкость, снисходительность к кому–либо» (как бы поднося сладкий миндаль). Аналогичную структуру и значение имеют производные *апельсинничать, лимонничать*;

5) модель «способствовать осуществлению действия, названного мотивирующим глаголом: *хмелить* – «приводить в состояние опьянения» (ср. *хмелеть*).

Среди моделей образования метафор–**существительных** с производящим существительным–фитонимом выявлены следующие:

1) «лицо, характеризующееся признаком, названным мотивирующим словом»: *березовец, дубчик, дуболом*. Например: *берёза* – «лиственное дерево с белой корой и пахучими сердцевидными листьями» → ***берёзовец*** – «жарг. Милиционер, дружинник»;

2) «предмет, названный мотивирующим словом (преимущественно в стилистически окрашенных синонимах): *хрен* – «травянистое растение с утолщением на корне, содержащим едкое эфирное масло» → ***хреновина*** – «грубо. О ненужной, негодной вещи; нелепость, ерунда» (ср. На кой хрен нужен кто–что. Груб. Совершенно не нужен или не нужно);

3) «совокупность предметов, находящихся в помещении»: *малина* – «ягодное растение семейства розоцветных с душистыми сладкими ягодами» → *малина* – «жарг. Место, где «обрабатывается», обкрадывается жертва; место, где находятся лошади, предназначенные для кражи; соучастница воровства; место, где можно спрятаться; воровской притон» → ***малинник*** – «жарг. Место, где много женщин»;

4) «объект, похожий по внешним признакам на то, что названо мотивирующим словом»: *крапива* – «травянистое растение с жгучими волосками на листьях и стеблях» → ***крапивница*** – «аллергическое заболевание, при котором на коже быстро появляются и исчезают зудящие волдыри, похожие на ожоги крапивой».

Производные существительные–метафоры образованы преимущественно суффиксальным способом. Исключение составляют слова ***бананизм***, представляющее собой контаминацию «*банан* + *онанизм*» – «жарг. Онанизм, а также пустое никчемное дело, «переливание из пустого в порожнее», ***дуболом*** – основосложение (*дуб* + *ломать*) и нулевая суффиксация.

К основным моделям образования метафор–**прилагательных** с производящим существительным–фитонимом относятся:

1) «характеризующийся признаком, свойством того, что названо мотивирующим словом»: суффиксальные производные – *дубоватый, злачный, коренной*. Например: *злак* – «растения со стеблем в виде полой коленчатой соломины и с мелкими цветками в колосьях» → ***злачный*** – «развратный (о каком–либо месте)»;

2) «имеющий отношение к действию, свойству, названному мотивирующим словом»: *увянуть* (увядать) – «потерять свежесть (о растениях) → *увянуть* – «потерять силы, здоровье, энергию,

бодрость» → *неувядающий* – «такой, который не увядает, сохраняет свою свежесть» → *неувядающий* – «книжн. Такой, который не утрачивает своего значения, не забывается» → ***неувядаемый*** – «книжн. =неувядающий. Такой, который не утрачивает своего значения, не забывается».

В процессе проведенного словообразовательного анализа выявлены словообразовательные метафоры, сформировавшие цепочки и гнезда однокоренных производных слов: *деревенеть*, *дубоватый*, *вкоренить*, *задубеть, закоренеть*, *искоренить*, *миндальничать*, *процветать*, *хмелеть*. При этом наиболее многочисленные гнезда однокоренных слов образуют производные метафоры от фитонимов *дерево*, *хмель*, *корень*. Приведем примеры:

– *хмелеть* – «становиться хмельным; пьянеть; приходить в возбуждённое, восторженное состояние»> *захмелеть*, *охмелеть*, *охмеление, похмелеть*;

– *хмелить* – «приводить в состояние опьянения»> *охмелить*, *охмелиться*, *охмелять*; *опохмелить*, *опохмелиться*, *опохмелять*; *похмелиться*, *похмеляться*, *похмелье*, *похмелка*; *опохмелиться*, *опохмеляться*, *опохмелка*;

– *деревенеть* – «становиться твердым, как дерево»> *задеревенеть*, *задеревенелый*; *одеревенеть*, *одервенение*, *одеревенелый*, *одеревенелость*;

– *вкоренить – «прочно войти в обиход, стать привычным» <вкорениться, вкореняться, вкоренять, вкореняться, вкоренение, вкоренелый*;

– *искоренить* – «совершенно устранить, уничтожить, истребить» <*искорениться, искореняться, искоренять, искореняться, искоренение, искоренимый, неискоренимый, неискоренимо, неискоренимость* и др.

Анализ словарных определений показал, что производные с метафорической мотивацией способны развивать внутрисловные вторичные значения. Расширение семантического объема имеют производные от фитонимов: *дуб*, *корень*, *миндаль*, *крапива*, *хрен*, *цвет* (цветок). Например:

– *крапивница* – «1. Аллергическое заболевание, при котором на коже быстро появляются и исчезают зудящие волдыри, похожие на ожоги крапивой. 2. Пёстрая дневная бабочка, гусеницы которой живут на крапиве»;

– *процветать* – «1. Успешно развиваться, находиться в состоянии подъема» 2. Разг. Жить, преуспевая во всём; благоденствовать»;

– *коренной* – «1. Исконный, основной и постоянный. 2. Являющийся главным, исконным для кого–, чего–л. 3. Затрагивающий самые основы чего–либо; глубокий, существенный. 4. Проф. Главный, наиболее важный среди других»;

– *хреновина* – «Грубо. 1. О ненужной, негодной вещи. 2. Нелепость, ерунда»;

– *дубоватый* – «1. Разг. Грубоватый, неуклюжий. 2. Недостаточно глубокий и тонкий; тупой, глуповатый» и др.

Подобная избирательность среди фитонимов в развитии их словообразовательного и семантического метафорического потенциала, на наш взгляд, объясняется особенностями русской языковой картины мира, выделяющей концептуально важные идеи, а также наличием концептуальных метафор «дерево – структура, организация», «корни – основание чего–либо, истоки, традиция», «цветение – развитие, эволюция.

Фитонимы как репрезентанты словообразовательной метафоры формируют производные имена существительные, прилагательные и глаголы, относящиеся к следующим семантическим группам:

1) личные качества человека, интеллектуальные способности, их проявление в поведении: хитрость – *липовать* (*Все помнят случай, когда на портале «Наш Петербург», созданного для решения проблем горожан, вместо работы начали откровенно* ***липовать*** [6]); упорство, например, *закоренелый* по отношению к укоренившемуся в своих привычках человеку (***Закоренелый*** *холостяк Тревис Паркер считает, что все это не для него* [6]); глупость, грубость: *дубоватый, дуболом, дубчик, дубеть, лопушить, лопухнуться* (*Ибо он такой и нужен – простоватый (но, конечно, не* ***дубоватый****) харизматик*) [6]; излишняя доброта, сентиментальность: *миндальничать, лимонничать, апельсинничать*. За фитонимами «миндаль», «апельсин», «лимон» закрепились ассоциативные признаки свежести, сладости, которые отразились и в их производных (*Кубинские власти явно учли опыт предыдущих протестов и на этот раз* ***миндальничать*** *не стали*) [6] и др.;

2) физическое и психическое состояние, воздействие, заболевания: *деревенеть*, *задубеть*, *огорошить, искоренить, хмелеть, крапивница, бананизм*;

3) социальное поведение, профессиональная деятельность, половая принадлежность: *корешиться, кофемолить, берёзовец, малинник*: *Несмотря на это, он всегда выкраивал время, чтоб купить нам всем подарки, побаловать свой «****малинник****» – маму, меня и младшую сестру Аню* [6];

4) развитие, основание, устойчивость: *процветать, корениться, вкорениться*: «*Здесь майнинг стал* ***процветать****, а потребление электроэнергии за последний год выросло на десятки процентов*» [6].

Не вошло в указанные группы производное слово «хреновина» со значением чего–либо лишнего, ненужного.

В процессе проведенного исследования мы выяснили, что фитонимы активно участвуют в процессе метафорической деривации, порождая значительное количество образных единиц в русском языке, нуждающихся в систематизации и описании с точки зрения семантики и словообразовательных механизмов. Полученные результаты исследования свидетельствуют, что наиболее продуктивно от фитонимов образуются словообразовательные метафоры–глаголы и существительные, реже появляются метафоры–прилагательные. Преимущественный способ образования данных метафор – суффиксальный, а также суффиксальный в сочетании с префиксацией и постфиксацией. Единичные производные метафоры образованы основосложением и контаминацией.

Большинство анализируемых метафор–глаголов создается по моделям «совершать действия, приобретать признаки или свойства, подобные тем, что имеются у мотивирующего слова», «становиться похожим на что–либо, названное производящим словом». Производные существительные относятся к моделям «лицо» или «предмет», как правило, с экспрессивной мотивацией. Прилагательные–метафоры в процессе деривации выражают отношение к признаку или действию, названному мотивирующим словом.

Способность к развитию словообразовательного и семантического потенциала получают те словообразовательные метафоры, которые образованы от фитонимов, входящих в универсальные концептуальные метафоры, а также выражающих концептуально важные идеи (дерево, корень, цветок, хмель, дуб и др.). Выявленные словообразовательные растительные метафоры, как правило, служат для номинации человека, его внешних признаков, внутренних свойств, деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Большой толковый словарь русского языка / сост., гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб : Норинт, 2008, 1536 с.
2 Грачев М. А. Словарь современного молодежного жаргона. М. : Эксмо, 2006. 672 с.
3 Елистратов В. С. Словарь русского арго. URL: https://russian_argo.academic.ru/ (дата обращения: 25.04.2025).
4 Капишева Т. Ю. Фразеологическая категоризация в сфере фитонимии русского и немецкого языков // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Филология. Журналистика. 2009. № 1. С. 56–61.
5 Козинец С. Б. Словарь словообразовательных метафор русского языка. Саратов : Саратовский источник, 2011. 284 с.
6 Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL : http://ruscorpora.ru (дата обращения: 25.04.2025).
7 Николина Н. А., Петрова З. Ю., Фатеева Н. А. Компаративные конструкции с образами цветов в современной русской прозе // Известия Смоленского государственного университета. 2023. № 2(62). С. 48–58.
8 Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 2–е изд., испр. и доп. М. : АЗЪ, 1995. 928 с.
9 Пак И. Я., Цзян Ц. Образный потенциал семантического поля «РАСТЕНИЕ» (на материале русского и китайского языков) // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2023. Т. 9. № 2. С. 131–142.
10 Соколова М. Г. Полевая структура образной парадигмы «тополь – предмет» в русской поэзии XVIII–XX веков // Рациональное и эмоциональное в русском языке – 2018 : сб. тр. Междунар. науч. конф., Москва, 23–24 нояб. 2018 г. / отв. ред. Н. Б. Самсонов. М. : МГОУ, 2018. С. 240–244.
11 Соколова М. Г. Сопоставительная характеристика образных полей «тополь – человек» и «клен – человек» в русской поэзии // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2020. Т. 42. № 7. С. 45–53.
12 Холомеенко О. М., Туник А. И. Фитоморфный культурный код: средства представления в текстах современной художественной литературы // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Русская филология. 2023. № 3. С. 70–81.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

В. С. Степнова, Ю. А. Белкина
Россия, г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет

СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ ТЕКСТА: ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Статья посвящена использованию современных стратегий чтения текста и важности умения работать с текстом с учетом новых цифровых форматов. В статье представлены цифровые инструменты – интерактивные плакаты, разделенные рабочие листы, использование которых способствует более глубокому пониманию и запоминанию информации. Применение представленных в статье методов в обучении открывает большие возможности для активного взаимодействия обучающихся с текстом, развивает их критическое мышление.

Ключевые слова: стратегии чтения текста, анализ текста, визуализация информации, цифровые инструменты, интерактивные плакаты, разделенные рабочие листы, критическое мышление.

Умение эффективно работать с текстом становится ключевым навыком для современного человека. Чтение в цифровую эпоху требует новых подходов и инструментов. Сегодня тексты представлены не только в традиционных печатных изданиях, но и в виде электронных книг, статей в интернете, постов в социальных сетях и других форматов. Перед нами стоит задача: рассмотреть, как цифровые инструменты могут помочь нам в чтении и анализе текстов.

Работа с интерактивным плакатом

Одним из цифровых подходов к чтению текста является использование интерактивных плакатов. Этот метод представляет собой синтез текстовой и визуальной информации, что способствует более глубокому пониманию и запоминанию материала.

Интерактивные плакаты – это мультимедийные ресурсы, которые объединяют текст, изображения, аудио и видео для представления информации. Они позволяют читателям взаимодействовать с контентом.

Работа с интерактивными плакатами имеет ряд преимуществ для улучшения понимания и запоминания текста:

- Визуализация информации. Интерактивные плакаты позволяют представить информацию в наглядной форме, что облегчает её понимание и запоминание.
- Структурирование информации. Интерактивные плакаты помогают структурировать информацию, выделяя ключевые моменты и создавая визуальные связи между ними.
- Интерактивность. Возможность взаимодействия с контентом способствует более глубокому осмыслению информации и её запоминанию.
- Разнообразие форматов. Интерактивные плакаты могут включать текст, изображения, аудио и видео, что позволяет представить информацию в различных форматах и адаптировать её под разные стили обучения.

Работа с интерактивными плакатами является перспективной стратегией чтения текста, которая может быть использована в различных областях. Так, стратегия чтения текста с использованием интерактивных плакатов может быть очень эффективной для учителей различных предметов.

Рассмотрим пример использования интерактивного плаката с изображением айсберга для выявления темы и основный мысли текста. Интерактивный плакат по изображению айсберга позволяет постепенно раскрывать содержание от общего к частному.

Структура интерактивного плаката по изображению «айсберга»:

Вершина айсберга (верхний уровень): название, тема, основная мысль

Глубина (нижний уровень): сложный план текста, подразумевающий выделение основных моментов содержания текста, подбор заголовков и подзаголовков.

Преимущество использования интерактивного плаката с изображением айсберга – поэтапное раскрытие информации – обучающиеся могут постепенно раскрывать содержание текста, переходя от верхнего уровня к нижнему. Это позволяет им лучше понять текст и запомнить информацию.

Мы предлагаем вести работу в сервисе: thinglink

Формулировка задания: *поместите на вершину айсберга ТЕМУ, ОСНОВНУЮ МЫСЛЬ И НАЗВАНИЕ тексте. Составьте сложный план текста.*

Пример выполнения:

Интерактивный плакат при характеристике героев текста

Также интерактивный плакат можно применить при характеристике персонажей. Учитель может предложить обучающимся создать интерактивный плакат по критериям сходства и различия, поместив на плакат героев–антиподов.

Формулировка задания: *ответьте на вопрос и впишите ответы на интерактивный плакат.*

- *Какие, по Вашему мнению, качества отличают взрослого человека от подростка?*
- *Что общего между героями произведения?*

Ответ может быть дан по определенным условиям, например, ответ, который включает в себя только качественные прилагательные или прилагательные, которые начинаются с одной буквы.

Работа с разделенным рабочим листом

Разделенный рабочий лист – это задание с разделенным экраном: на одной стороне – рабочий лист с вопросами, а на другой – прокручиваемый текст, PDF или цифровой ресурс.

Работа с разделённым рабочим листом представляет собой синтез активного взаимодействия с текстом и структурированной работы с информацией и является перспективной стратегией чтения электронного текста, которая может быть использована в различных областях. Она позволяет представить информацию в структурированной форме, способствует активному взаимодействию читателя с текстом.

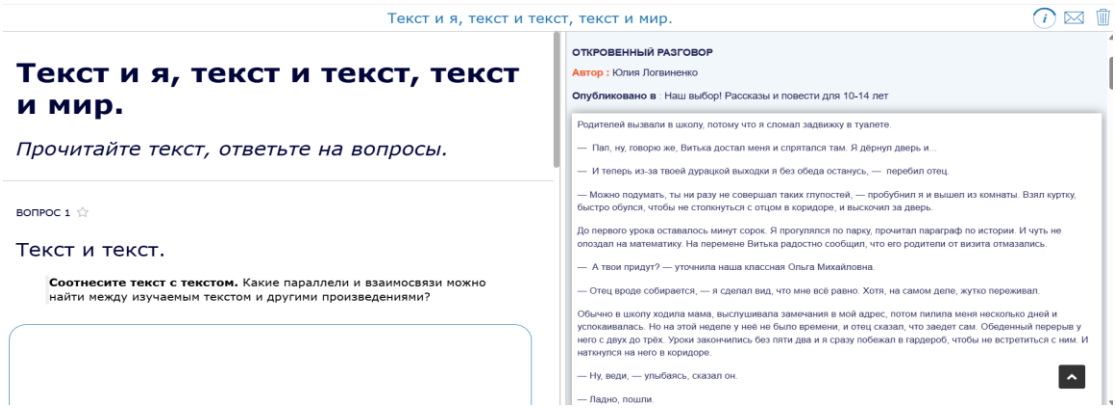
Мы предлагаем вести работу в сервисе: bookwidgets

Приведем примеры использования разделенного рабочего листа для упрощения работы с текстом.

Обучающимся предлагается прочитать текст, а после ответить на вопросы по содержанию текста, которые включает в себя **прием «Текст и я, текст и текст, текст и мир».** Так, обсуждение текста выстраивается из ответов на 3 вопроса:

1. **Соотнесение текста с текстом.** Какие параллели и взаимосвязи можно найти между изучаемым текстом и другими произведениями?
2. **Соотнесение текста с собой.** Как то, что написал автор соотносится с имеющимся у ученика опытом? Почему прочитанное произведение актуально и важно для него лично?
3. **Соотнесение текста с миром.** На какие глобальные вопросы и проблемы выходит текст?

Пример:



Также разделенный рабочий лист удобен в использовании схемы, как образца для ответа на вопрос. Рассмотрим, как это можно реализовать с помощью метода вопросительного знака, который помогает структурировать информацию и ответить на ключевые вопросы.

Пример стратегии чтения текста с использованием разделенного рабочего листа.

На рабочем листе экран разделен на две части:

Правая сторона: вопросительный знак и схема вопросов: кто? С кем? Как? Зачем?

Левая сторона: окна для ответов, где обучающиеся смогут записывать свои мысли и идеи. В каждом окне можно добавить подсказки, чтобы облегчить процесс заполнения.

Разделенный рабочий лист – это инструмент, который визуально упрощает процесс анализа и понимания информации.

Использование цифровых инструментов и стратегий чтения, таких как интерактивные плакаты и разделенные рабочие листы, открывает новые горизонты для глубокого анализа и понимания информации. Эти методы не только делают процесс обучения более увлекательным, но и способствуют активному взаимодействию с материалом, позволяя обучающимся развивать критическое мышление и навыки анализа. Так, цифровые инструменты и инновационные методы чтения не только обогащают опыт обучения, но и готовят обучающихся к успешной навигации в сложном информационном пространстве нашего времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Методический сборник «Использование стратегий смыслового чтения в процессе обучения»: под ред. Н. В. Пономаревой. Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Артинский лицей». Арти, 2017. 97 с.

2 Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. 2 изд., испр. и доп. М. : ФОРУМ, 2015. 368 с.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

З. М. Чернова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается проблема формирования языковой личности студента в условиях цифровой трансформации общества. На основе анализа теоретических подходов выделяются ключевые характеристики современной языковой личности и основные проблемы ее развития. Особое внимание уделяется роли цифровых технологий в формировании альтернативных моделей речевого поведения, которые часто противоречат нормам живого языка. В статье подчёркивается необходимость системного подхода к решению обозначенных проблем, включая реформу языкового образования, развитие критического языкового мышления и осознанное регулирование цифровой коммуникации.

Ключевые слова: языковая личность, цифровизация, лексика, грамматика, культурная идентичность, виртуальная коммуникация, образование, глобализация.

Введение

Современное образовательное пространство переживает парадокс: при беспрецедентной доступности знаний наблюдается кризис глубинного освоения языка. Языковая личность, традиционно понимаемая как система когнитивных, коммуникативных и культурных компетенций [2], сегодня подвергается давлению со стороны цифровых технологий, меняющих саму природу коммуникации.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью осмысления глубинных изменений, происходящих в речевой практике. Эмпирические данные свидетельствуют о тревожных тенденциях: сокращении словарного запаса, упрощении синтаксических структур, утрате связи с литературной традицией. Особую опасность представляет виртуализация языковой идентичности, когда цифровая среда формирует альтернативные модели речевого поведения, часто противоречащие нормам живого языка.

Цель статьи – выявить ключевые трансформации языковой личности под влиянием цифровизации.

Основная часть

Сегодня в лингвистике понятие «языковая личность» приобрело ключевое значение, став центром дискуссий о сохранении культурной идентичности в условиях глобализации. Как справедливо отмечают исследователи, язык сегодня выполняет не только коммуникативную функцию, но и служит мощным объединяющим фактором для разных поколений и этносов. Однако потребительское отношение к речи как к простому инструменту общения привело к опасному забвению его духовной составляющей. Это проявляется в обеднении словарного запаса, некритичном заимствовании иностранной лексики и утрате чувства языковой нормы, особенно среди молодежи, для которой интернет стал основным источником языковых образцов.

Современный этап развития общества характеризуется стремительной цифровизацией всех сфер коммуникации, что оказывает комплексное деструктивное воздействие на процесс формирования полноценной языковой личности. Под языковой личностью в данном контексте понимается сложная система когнитивных и коммуникативных характеристик индивида, которая формируется под влиянием социальных, культурных и образовательных факторов и проявляется в способности создавать и интерпретировать речевые произведения различной степени сложности.

Современное образование ставит коммуникативную компетенцию в ряд ключевых навыков успешного специалиста. Однако на практике наблюдается тревожное снижение культуры речи: от элементарных ошибок в ударении («звОнит» вместо «звонИт») до неумения структурировать мысли в письменной и устной форме. Эта проблема требует системного подхода, где ведущая роль отводится преподавателю как носителю языковой нормы и создателю речевой среды [3] .

Наиболее существенной проблемой современного этапа является системное снижение уровня языковой компетенции, которое проявляется в постепенной утрате навыков владения литературной нормой. Эмпирические исследования последних лет демонстрируют тревожную тенденцию к лексическому обеднению речевого репертуара. Особую тревогу вызывает катастрофическое уменьшение доли абстрактной лексики и терминологического аппарата в повседневной коммуникации, а также сокращение используемых синонимических рядов, что неизбежно приводит к примитивизации мышления и снижению способности к тонкой смысловой дифференциации.

Как справедливо утверждает в своей работе Сейсенбаева А. Т. «лексический уровень русского языка наиболее подвержен влиянию цифровой коммуникации. Интернет-сленг, возникающий как

средство неформального общения в сети, активно проникает в повседневную речь, особенно среди молодежи. Появляются новые слова и выражения, обусловленные спецификой онлайн–взаимодействия, а также происходит переосмысление существующих лексем. Экономия языковых средств, характерная для текстовых сообщений и социальных сетей, приводит к распространению аббревиатур, сокращений и графических символов, которые становятся частью неформальной лексики» [6].

Параллельно с лексическим обеднением наблюдается выраженная грамматическая редукция, которая проявляется в упрощении синтаксических структур. Грамматический строй русского языка в цифровой коммуникации также претерпевает определенные изменения, хотя и менее радикальные, чем лексика. Наблюдается тенденция к упрощению синтаксических конструкций, использованию коротких предложений и эллиптических высказываний, что обусловлено стремлением к быстроте и экономичности общения. В неформальной переписке допускаются отклонения от пунктуационных норм, обусловленные эмоциональностью и спонтанностью коммуникации. Распространение голосовых сообщений и видеоконтента может оказывать опосредованное влияние на произносительные нормы и интонационные модели, хотя это требует дальнейшего изучения [6].

Не менее серьёзную проблему представляет собой прогрессирующий разрыв с литературной традицией, который ведёт к утрате культурного кода и обеднению ассоциативного фонда языковой личности. Экспериментальные данные, полученные в ходе исследования, проведённого в филиале Приволжского государственного университета путей сообщения в 2024 году, показали, что лишь 8 % испытуемых смогли проанализировать метафору в стихотворении Анны Ахматовой, тогда как 90 % без труда расшифровали смысл популярных интернет–мемов. Этот разрыв свидетельствует о подмене глубинного понимания текстов поверхностной реакцией, что неизбежно сказывается на способности к рефлексии и критическому мышлению.

Особую сложность создаёт феномен виртуализации языковой идентичности, который был описан в работах Н. А. Ахреновой и В. В. Миляковой в 2023 году. По их мнению, «постоянный взрывной рост технологий, который начался в конце XX − начале XXI века, ведет к тотальной цифровизации общества. Сегодня уже никого не удивляют такие понятия, как цифровой интеллект, цифровая идентичность, цифровая или информационная культура и т. д. Вербальная письменная и устная коммуникации и самокоммуникация пользователя в интернете породили новое для лингвистики понятие − «виртуальная языковая личность». Такие трансформации не могли не отразиться на личности и в результате привели к тому, что параллельно личности реальной развивается уже третичный ее тип − личность виртуальная, сконструированная самим человеком и его цифровым социумом в интернет–пространстве» [1].

По мнению Менщиковой Г.А. и Малиновской Т.Н. главной проблемой также стало утилитарное восприятие русского языка как «предмета изучения», лишенного культурного измерения. Школьное образование, к сожалению, часто не способно привить ценностное отношение к языку, что требует пересмотра методик в сторону культурвитализма – подхода, рассматривающего язык как живую ткань национальной памяти [5]. Решение проблемы требует системного подхода: от переосмысления роли языка в школьном образовании до создания условий для его живого, осмысленного использования в профессиональной и повседневной практике. Только так можно воспитать поколение, для которого язык станет не просто инструментом, но и основой культурной идентичности.

Глобализация привела к кризису национальной языковой идентичности. Английские заимствования вытесняют исконные слова, калькирование иностранных конструкций искажает грамматику, а региональные диалекты исчезают с катастрофической скоростью. Язык теряет свою культурную специфику, становясь безликим инструментом глобальной коммуникации. Особенно тревожно то, что этот процесс часто происходит не естественным путём, а в результате сознательного упрощения и стандартизации речи под требования цифровых платформ [5].

Цифровая среда создала новые формы языкового неравенства. Алгоритмы соцсетей поощряют использование простых, эмоционально заряженных фраз, что приводит к деградации сложных синтаксических конструкций. Профессиональные сообщества сталкиваются с тем, что их терминология либо упрощается до неузнаваемости, либо полностью заменяется англицизмами. При этом искусственный интеллект, способный генерировать псевдонаучные тексты, размывает границы между экспертом и дилетантом, делая язык менее точным инструментом передачи знаний.

Таким образом, современная ситуация требует разработки комплексных педагогических стратегий, направленных на преодоление обозначенных проблем. Необходимо создание интегративных методик, которые сочетали бы традиционные подходы гуманитарного образования с адаптивными цифровыми технологиями, позволяя формировать у учащихся ценностное отношение к языку как к важнейшему инструменту познания и самовыражения. Только осознание глубины и масштаба проблемы может стать первым шагом на пути к её решению.

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует, что современная языковая личность существует в условиях множества вызовов: от давления глобализации и цифровизации до кризиса культурной преемственности. Лексическое обеднение, грамматическая редукция и разрыв с литературной традицией ведут к примитивизации мышления и утрате способности к тонкой смысловой дифференциации. Виртуализация коммуникации создает параллельную реальность, где язык теряет свою глубину, становясь инструментом сиюминутного взаимодействия.

Таким образом, язык – это не просто инструмент, а основа культурного кода и мышления. Его сохранение требует системных усилий на уровне образования и индивидуальной речевой практики. Только так можно обеспечить будущее языковой личности как носителя глубинных смыслов и национальной идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Ахренова Н. А., Милякова В. В. Языковая личность vs виртуальная языковая личность // Иностранные языки в высшей школе. 2022. № 1 (60). С. 10–20.
2 Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личност. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. 264 с.
3 Лунева Л. П. Проблемы формирования грамотной языковой личности в условиях технического вуза // Медиариторика и современная культура общения: наука–практика–обучение. Сборник статей XXII Международной научной конференции. Ответственный редактор В. И. Аннушкин. 2019. С. 463–467.
4 Менщикова Г. А., Малиновская Т. Н. Проблема формирования языковой личности в современных условиях // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2022. № 1 (42). С. 89–90.
5 Проницына О. С. Личность в языке: проблемы формирования языковой личности в современных социокультурных условиях // Универсальное и культурно-специфичное в языках и литературах. 2020. С. 216–226.
6 Сейсенбаева А. Т. Динамика языковой нормы в эпоху цифровой коммуникации: между консервацией и инновацией // Молодой ученый. 2025. № 20 (571). Т.1. С. 20–23.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Д. А. Щукина
Россия, г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

ЧЕЛОВЕК НА ВОЙНЕ В ИЗОБРАЖЕНИИ Л. Н. ТОЛСТОГО: «СЕВАСТОПОЛЬСКИЕ РАССКАЗЫ»

В статье трилогия Л. Н. Толстого «Севастопольские рассказы» рассматривается в рамках юбилейного дискурса как художественный текст, в котором представлены мысли автора о войне и мире, а также изображен человек на войне. Развивается тезис о том, что рассказ-хроника участника событий о героической обороне Севастополя 1854–1855 гг. актуализируется в российской истории разных периодов, задавая импульс для размышлений современной молодежи о героизме, патриотизме, служении Родине.

Ключевые слова: трилогия Л. Н. Толстого «Севастопольские рассказы»; юбилейный дискурс; героическая оборона Севастополя; героизм; патриотизм.

В современных филологических работах особое место занимает исследование дискурса, который традиционно понимается как *речь, погруженная в жизнь* (Н. Д. Арутюнова). В качестве особой разновидности дискурса можно рассматривать тексты и события, связанные с юбилейными датами. Юбилей – особая форма культурной памяти, которая имеет определенную традицию, соединяет прошлое, настоящее и будущее народа, оказывая мощное влияние на состояние историко–культурной памяти общества. Мы присоединяемся к мнению Е.В. Корниловой, подчеркивающей, что концепция исторической памяти приобрела черты междисциплинарного научного направления, поскольку в новом тысячелетии, на переломе эпох, «человечество столкнулось с острой необходимостью поиска механизмов социальной самоидентификации и самозащиты, а также ценностно-смыслового межпоколенного взаимодействия» [2: 19]. Яркий пример такого значимого для сохранения исторической памяти события в современной России – подготовка и празднование **80-летия Великой Победы.**

Важным предметом научных лингвистических работ становятся литературные юбилеи, которые изучаются как явление национальной и региональной идентичности в синхронном и диахронном аспектах. Среди значимых литературных юбилеев, подготовка и празднование которых представляет собой событие государственного масштаба, следует назвать ярко и повсеместно отмеченный 225-летний юбилей солнца русской поэзии, Александра Сергеевича Пушкина, а также **200-летний юбилей Льва Николаевича Толстого**, к чествованию которого уже начата подготовка. Юбилейный дискурс можно определить как тип дискурса, в устной и письменной формах реализующий статусно–ролевое общение представителей определенной социальной группы / групп, общества в целом при помощи обмена текстами на тему какого-либо юбилея. При таком понимании на первый план выступает коллективная память народа, страны о своей истории, и в то же время каждый человек осознанно и публично проявляет свое единение с коллективными ценностями, традициями и нормами поведения.

Крымская война 1853–1856 гг. рассматривается учеными в качестве одного из центральных событий отечественной истории XIX века. 13 сентября 1854 г. началась оборона Севастополя, которая продолжалась 349 дней. Русским войскам противостояла многотысячная англо-французская армия. Крымская война запечатлена не только в исторических документах, но и на страницах художественных произведений.

Л.Н. Толстой был участником и свидетелем героической обороны Севастополя с ноября 1854 года до его сдачи – 8 сентября 1855 года, когда последние русские войска вынуждены были оставить осажденный город. На страницах «Севастопольских рассказов» молодой писатель выступил именно в роли «хроникера» происходящих событий. Следует подчеркнуть, что документальный жанр военного очерка, рассказа-хроники разрастается в эпическое полотно, на страницах которого звучат мысли автора о патриотизме, героизме русских воинов, защитников Севастополя, в целом – о войне и мире. Жанровое своеобразие толстовского текста позволяет современным исследователям анализировать «Севастопольские рассказы» как эпос, эпопею, трилогию о героической обороне Севастополя [1, 4, 6].

Первый рассказ Л.Н. Толстого «Севастополь в декабре месяце», открывающий трилогию, был напечатан в VI книге «Современника» за 1855 год, почти сразу после его создания (конец марта – апрель 1855 г.), рассказ сделал имя начинающего писателя известным. В художественном тексте представлена общая панорамная картина происходящего в течение одного дня. Композиция рассказа – кольцевая, в его начале и конце даны пейзажные зарисовки. Повествование строится от лица рассказчика, который находится в центре изображаемого, именно с его точки зрения описано все происходящее. Утро (начало текста): *темно-синяя поверхность моря, неумолкаемый гул моря, изредка прерываемый раскатистыми выстрелами в Севастополе.* Вечер: солнце *багряным светом осветило лиловые тучи, зеленоватое море* и *белые строения города.* Контраст цвета и света в финальной сцене рассказа поддерживается и на звуковом уровне: «По воде разносятся звуки какого–то старинного вальса, который играет полковая музыка на бульваре, и звуки выстрелов с бастионов, которые странно вторят им» [5: 93]. Обращаясь к читателю, автор использует второе лицо мн. числа глаголов и повелительное наклонение, таким образом включает адресата в происходящие события, делая его свидетелем обороны Севастополя: *вы войдете; вы испытаете; вы проходите; вы увидите; вы понимаете; вы ясно поймете, вообразите себе тех людей, которых вы сейчас видели; вы замечаете* и т.д. Современные исследователи обратили внимание на расширение в толстовском тексте семантики глагола *видеть – увидеть*: смотреть, заметить, знать, понимать, быть свидетелем [3]. Обороняя Севастополь, защищая Отечество, русские воины и читатель объединяются перед лицом опасности, за счет этого реализуется не только процесс сохранения исторической памяти об обороне Севастополя, но и передача ее потомкам.

Второй рассказ «Севастополь в мае» (первоначальное название «Ночь весной 55 года в Севастополе») был написан Л.Н. Толстым в течение недели. Текст второго рассказа представляет своего рода антитезу по отношению к первому, так как преимущественно изображена офицерская среда, которая описана критически. Тем не менее, героем «Севастопольских рассказов», «которого я люблю всеми силами души, которого старался воспроизвести во всей красоте его и который всегда был, есть и будет прекрасен» [5: 130], Л.Н. Толстой называл правду. Именно эта часть трилогии становится свидетельством изменения взглядов Л.Н. Толстого на события Крымской войны, на проблемы времени, русского общества и в целом на саму войну, поведение человека в условиях военного времени. Здесь закладываются основы философского осмысления Л.Н. Толстым проблематики войны и мира, которые будут выражены в зрелом творчестве писателя.

Для участника военных событий, офицера Толстого, с документальной точностью фиксирующего происходящее, правда войны прочитывалась «в глазах, речах, приемах, в том, что называется *духом* защитников Севастополя» [5: 92]. Например, штурм Малахова кургана, одно из

центральных сражений Крымской войны, детально описанное историками, в рассказе «Севастополь в августе 1855 года» изображен Толстым в короткой главке и занимает всего полторы страницы. Панорама сражения построена на контрасте: залитый солнцем Севастополь, колоннада, набережная, бульвар, бухты и *темные полосы, темные пятна, черные точки* французов, штурмующих бастионы, дым, который сливается в *лиловатое облако*, французское знамя на Малаховом. Это был трагический перелом Крымской войны, пережитый Л.Н. Толстым вместе с русскими воинами. «Надолго оставит в России великие следы эта эпопея Севастополя, которой героем был народ русский…» [5: 93].

В третьем рассказе толстовской трилогии, повествующем о трагических днях обороны накануне и в самый момент ухода русских войск из Севастополя, показаны судьба русской армии и ее отдельных воинов, среди них – *молоденький офицерик* Володя Козельцов, который вслед за старшим братом погибает на мортирной батарее при занятии ее французами. Завершается рассказ исполненным тревоги, горечи и трагизма изображением оставления русскими войсками Севастополя, перехода через бухту на Северную сторону.

Героическая, трагическая и критическая составляющие авторского видения исторических событий проявляются в каждом из текстов, определяя единство «Севастопольских рассказов» как своеобразной художественной трилогии. Изображая войну такой, как она есть, Л.Н. Толстой стремится показать, что, только защищая от врага родную землю, люди способны переносить столь тяжкие муки и страдания. В то же время в «Севастопольских рассказах», обессмертивших патриотизм и героизм русских солдат, с большой силой звучит и протест писателя против войны вообще.

История Севастополя, главного южного форпоста страны, колыбели российского флота, – это история России в различные периоды. Эпопея героической обороны Севастополя, изображенная Л.Н. Толстым, актуализируется в российской истории разных эпох, особенно ярко и по–новому начинает звучать героическая тема в военное время. Великая Отечественная война вписала имена своих героев в летопись города. *Вторая героическая оборона Севастополя* началась 20 октября 1941 года и продолжалась 250 дней до 4 июля 1942 г. На защиту города встали моряки Черноморского флота, солдаты–красноармейцы и сами жители.

С 1991 г. началась, как говорили сами севастопольцы, *третья оборона* города. Защищая город, Крым, Россию, отстаивая русский мир, горожане использовали в качестве девиза слова героя Крымской войны вице–адмирала В.А. Корнилова «Отстаивайте же Севастополь!», произнесенные им в минуту смертельного ранения на Малаховом кургане 5 октября 1854 г. Патриотизм и героизм жителей Севастополя XXI века, их активная гражданская позиция, верность историческому прошлому страны, приверженность исторической памяти сыграли определяющую роль в освобождении Севастополя и Крыма, их возвращении в состав Российской Федерации, самостоятельным субъектом которой город-герой Севастополь стал 18 марта 2014 года.

Накануне празднования 80-летия Великой Победы в Санкт-Петербургском горном университете императрицы Екатерины II для студентов 1 курса, изучающих предмет «Русский язык и культура речи», была прочитана лекция «Человек на войне в изображении Л.Н. Толстого». После лекции студентам было предложено выполнить творческую работу: написать эссе на тему «Человек на войне». Тексты эссе позволяют проанализировать мысли студенческой молодежи о человеке на войне, о войне и мире, об истории страны, о героизме и патриотизме. Всего было представлено 110 работ, написанных будущими инженерами-нефтяниками. В 25 эссе авторы использовали тексты художественных произведений: в 15 эссе – художественные тексты о войне Л.Н. Толстого (в том числе в 10 работах «Севастопольские рассказы»), восемь эссе – рассказ М.А. Шолохова «Судьба человека», два эссе – повести В. Быкова. В пяти эссе студенты описали подвиги реальных людей: А. Матросова, З. Космодемьянской, А. Маресьева, героев–панфиловцев, защитников Сталинграда. В четырех работах представлены рассказы о ближайших родных студентов (прадедушки, дедушки, бабушки), героях Великой Отечественной войны.

Приведем некоторые фрагменты из работ студентов.

О любви к Родине в «Севастопольских рассказах» Л.Н. Толстого: «*Это чувство, лежащее глубоко внутри тех солдат и каждого из нас по сей день. Толстой показывает, что, защищая от врагов родную землю, человек может перенести любые муки и страдания»; «Патриотизм – это чувство глубокой любви и преданности своей Родине, готовность защищать ее от врагов. Любовь к Родине придает солдатам силы в самых тяжелых условиях»*. Человек на войне: «*Человек на войне ощущает себя частью чего–то бóльшего, чем он сам есть, это чувство дает ему силы продолжать бороться»; «Человек на войне – это сложная противоречивая фигура. Он может быть героем и трусом, палачом и жертвой, патриотом и предателем. Он разрывается между долгом перед Родиной и моральными принципами, между желанием выжить и отвращением к насилию. Война обнажает все его слабости и сильные стороны, делая его настоящим»*. О Л.Н. Толстом и его тексте:

«Лев Толстой описывает реальность того быта, как она есть, по сути смотря страху в глаза»; «Он сам познал как весь страх войны, так и силу русского духа, патриотический подъем русского народа»; «Именно через призму севастопольских будней мы видим всю сложность и противоречивость человеческого существования в условиях войны».

Первокурсники размышляют о человеке на войне, о самой войне, выходя на обобщения по поводу сложнейших философских и социальных вопросов. Отдельные формулировки студентов подкупают своей искренностью, эмоциональностью, стремлением понять, в первую очередь, для себя, что такое война: *«Война – это страшно! Никогда не понять человеку, который живет под мирным небом, того, что испытывали свидетели войны, участники боевых действий. Горько осознавать, через что пришлось пройти этим людям, защищая страну, свой дом, Отечество»; «Война – это про силу духа! Война – это про народ, который не бросит в беде, протянет руку помощи и будет идти до конца ради будущего детей, потомков!»; «На войне нет красивых картинок. Есть грязь в окопах, дрожь в коленях и комок в горле, когда читаешь письмо из дома. Но именно там видно, чего на самом деле стоит человек»; «Мы говорим о войне не для того, чтобы пугать, мы говорим, чтобы помнить. Чтобы ценить каждый мирный день. Чтобы понимать: война – не про награды, а про хрупкую человеческую жизнь и сильную человеческую душу».*

Особенно пронзительно звучат строки о героях, ближайших родственниках. Так, один студент рассказал о своем дедушке, который прошел всю Великую Отечественную войну и каждый день рисковал своей жизнью, о бабушке, которую эвакуировали из блокадного Ленинграда по Дороге жизни. Вывод, к которому приходит студент: *«Война не заканчивается последним выстрелом, она продолжается в воспоминаниях ветеранов, в горе матерей, в душах тех, кто прошел через ад сражений».* Автор еще одного эссе рассказал о прадедушке, попавшем в плен, бежавшем из него и погибшем на дороге совсем близко от родного дома.

Особняком стоит работа, в которой предпринята попытка проанализировать влияние военных событий на русский язык, прежде всего, на лексику, фразеологию, средства художественной выразительности. Автор эссе рассматривает военную лексику (метафоризацию лексем *фронт, атака, победа, поражение*), военный жаргон (выступающий в качестве средства самоидентификации солдат), язык произведений художественной литературы о войне (образы главных персонажей), песни военных лет, стихи (чувства и эмоции, которые отражены в творчестве военного времени) и др. Вывод, который делает студент на основании анализа данного фрагмента русского языка: *«все это свидетельствует о том, что даже на войне люди остаются людьми, способными любить, мечтать и верить в будущее».*

Таким образом, «Севастопольские рассказы» Л.Н. Толстого, хронометрируя героическую оборону Севастополя в период Крымской войны середины XIX века, оказываются чрезвычайно актуальными в каждом новом историческом контексте, связанном с испытанием России и каждого россиянина на стойкость, мужество, преданность и любовь к Родине, на верность долгу и служение Отечеству. Правдивость изображения исторических событий, документальность и точность деталей описания военных будней, образы простых русских солдат и офицеров, мастерство писателя в воссоздании как панорамных картин битвы, так и отдельных военных эпизодов находят отклик в размышлениях современной молодежи о войне и мире, о человеке на войне, о героизме и патриотизме. В рамках юбилейного дискурса (80–летие Победы и подготовка к 200–летнему юбилею Л.Н. Толстого) текст художественного произведения начинает приобретать новые смыслы, созвучные современности и связующие людей разных поколений нашей страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Ветшева Н. Ж. «Севастопольские рассказы» Л. Н. Толстого: хронотоп великой эпопеи // Лев Толстой и время: [сборник статей Русская классика: исследования и материалы; вып. 5]. Томск, 2010. С. 114–121. URL: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000397709

2 Корнилова Е. В. Арктика и Север в контексте проблемы исторической памяти // Вопросы истории. 2022. 5 (1). С. 18–30. DOI: 10.31166/VoprosyIstorii202205Statyi13

3 Ланская О. В. Концепт «дом» (на материале рассказа Л. Н. Толстого «Севастополь в декабре») // Международный научный журнал «Инновационная наука». 2015. № 10. С. 170–173.

4 Масолова Е. А. Становление эпического в «Севастопольских рассказах» Л. Н. Толстого // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2016. Т. 158, кн. 1. С. 133–145.

5 Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: в 100 т. М., Наука. 2002. Т. 2: Художественные произведения. 598 с.

6 Щербакова М. И. Севастопольские рассказы Л. Н. Толстого как документ эпохи // Два века русской классики. 2023. Т. 5, № 2. С. 90–103. DOI: https://doi.org/10.22455/2686–7494–2023–5–2–90–103.

Рекомендовано к опубликованию членам редакционной коллегии Л. П. Луневой

Секция 4

Иностранные языки и литературы в научно-образовательном дискурсе современной России

И. А. Атлашова
Россия, г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА АВСТРАЛИЙСКИХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ

Статья посвящена вопросам национально-культурной специфики сравнений, проявляющейся в устойчивых образных сравнениях. Идиомы – любопытная часть лексики австралийцев, отражающая их ценности и отношения. Настоящая работа имеет целью рассмотрение некоторых австралийских устойчивых выражений в контексте их культурной специфики. Анализ отобранных идиом позволяет сделать вывод, что на их возникновение повлияли такие условия, как исторические предпосылки, окружающая среда, жизненные принципы. Многие сравнения включают соотнесение с животными, характерными для Австралии. В части из них упоминаются известные личности и места.

Ключевые слова: сравнение, культура, идиомы.

В различных культурах имеются отличительные слова и выражения, что выделяют эту культуру и способствуют более яркой репрезентации на фоне других. Не обошло стороной и Австралию с ее долгой, интересной и уникальной историей и культурой.

Актуальность исследования обусловливается ценностью подобных знаний в межкультурной коммуникации. Целью настоящей статьи является рассмотреть часть устойчивых выражений и попытаться объяснить их происхождение.

Объектом настоящей статьи является категория сравнений в австралийском варианте английского языка, а предметом – особенности передачи национально-культурной специфики австралийских сравнений на русский язык.

В работе активно использовались электронные австралийские словари *The Australian National Dictionary* (доступный по ссылке https://australianwords.au/), *Glossary of Slang and Peculiar Terms in Use in the A.I.F.* (https://slll.cass.anu.edu.au/centres/andc/annotated–glossary/all), благодаря второму был подобран материал по военной тематике, а также *Meanings and origins of Australian words and idioms* (https://slll.cass.anu.edu.au/centres/andc/meanings–origins/all), предлагающий краткую характеристику и теорию происхождения сравнений.

В Австралии с 1988 года ведет свою деятельность Австралийский национальный словарный центр (*The Australian National Dictionary Centre*). Выпуски информационного бюллетеня *Ozwords* (известен в ранние годы как *Australian National Dictionary Centre Newsletter*) в период с 1989 по 2019 год включали в себя статьи сотрудников Центра и приглашенных авторов по австралийскому английскому языку и статьи о последних исследованиях [6].

При освоении внешнего и внутреннего мира человек производит различные ментальные операции, в том числе и «сравнение». Процесс познания, в этом случае, сосредоточен на предшествующем опыте и опирается на то, что известно посредством использования сравнений [2: 172].

Закрепляясь в языке, сравнения несут в себе фоновые знания, передаваемые из поколения в поколение, презентуя и осуществляя трансляцию культуры, оберегая ценности концептосферы своей культуры [1: 76], отражая ценностные предпочтения представителей лингвокультуры [3: 87].

Зарождение и развитие национального варианта английского языка в Австралии происходило под влиянием низкого уровня материальной и духовной культуры, отсутствия национальной литературы, необходимости непрерывной борьбы со стихией и дикой природой [4: 25]. Кроме этого,

на новый континент изначально прибывали ссыльные британцы, которые преимущественно принадлежали деклассированным группам общества, бродягам, нищим, преступникам, что выражалось в их речи – они являлись носителями арго и кэнта (названия древнего британского тайного языка криминальной субкультуры).

Современная картина мира австралийцев также имеет свою специфику, например, названия флоры и фауны часто употребляются в речи, подразделяясь на слова, образованные из английских составляющих и заимствованные из языка аборигенов [5: 92].

Как пишет директор Австралийского национального словарного центра Аманда Лаугесен идиомы – это в высшей степени разговорный аспект словарного запаса австралийцев, часто отражающий их взгляды и ценности [7: 1].

В условиях глобализации, сохранить национальную и культурную идентичность становиться крайне важно. С этим хорошо справляются устойчивые сравнения, прочно закрепившиеся в языке.

К сожалению, охватить все сравнения в рамках одной статьи невозможно, поэтому ограничимся лишь некоторыми идиомами. Проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что идиомы часто встречаются в описании быта и повседневности, – они с разных сторон показывают уклад жизни людей и позволяют обнаружить особенности культуры и ее влияние на лексику.

Многие идиомы, описывающие состояние людей, их жизненное кредо, являются сравнениями с местной фауной: зверями, птицами, земноводными, пресмыкающимися и т. д.

Например,

1) *Carrying on like a pork chop* – вести себя глупо, суетиться, жаловаться.

Щипящий звук жарящейся свиной отбивной приписывается как возможное вдохновение для происхождения данного сравнения. Кроме этого, выражение 2) *like a pork chop in a synagogue* означало что–то непопулярное, маловероятное или редкое (со ссылкой на еврейский запрет на употребление свинины).

3) *Flat out like a lizard drinking* – невероятно оживленный, двигающийся на полной скорости.

Это игра слов с двумя разными значениями стандартного английского *flat out*. Буквальное значение – лежать, вытянувшись во весь рост, как ящерица, а переносное намекает на быстрое движение языка пьющей ящерицы «так быстро, как только возможно».

Сравнения с птицами можно увидеть в следующих идиомах. Благодаря соотнесению с поведением птиц возникла образная аналогия:

4) *Like a shag on a rock* – изолированный, одинокий.

Shag – это птица, местное название для баклана, который часто сидит один на скале.

В следующем примере уже затрагивается исторический факт, повлиявший на создание такого выражения.

5) *As being as dry as a kookaburra's Khyber* – используется для описания сильной жажды.

Кукабарра – хищная птица семейства зимородковых, обитающая в тропических лесах Австралии и Новой Гвинеи. Хайбер – означает «задняя сторона» (от британских солдат, расквартированных на Хайберском проходе).

6) *As useful as lips on a chicken* – быть бесполезным.

Как можно догадаться, что для тех, кого природа одарила клювом, нет никакой потребности в наличии губ.

Другие примеры использования сравнения с биосферой для того, чтобы охарактеризовать человека: 7) *grinning like a shot fox* – выглядять глупо, не понимая, что происходит; 8) *flash as a rat with a gold tooth* – желание произвести впечатление на людей своим внешним видом или поведением; 9) *cunning as a shit house rat* – хитрый; 10) *to go off like a frog in a sock* – воодушевленный, взволнованный, сильно рассерженный, переполненный эмоциями; 11) *mad as a cut snake* – потерявший всякий здравый смысл, безумный, неуправляемый;

Работа занимает весомую часть жизни человека, поэтому неудивительно, что в языке обозначаются связанные с этим идиомы. Следующие сравнения описывают очень занятого человека: 12) *as busy as a one–eyed cat watching two rat holes,* 13) *as busy as a one–legged man in a bum–kicking competition* и 14) *as busy as a one–armed bricklayer in Baghdad.*

Отношение к жизни и бытовые вопросы австралийцев выражались через сравнения с историческим подтекстом. Например,

15) *Drier than a Pommie's towel* – очень сухой, потенциально оскорбительный термин для британцев, высмеивающий их низкие привычки к купанию.

Австралийско–английское существительное *Pommy*, также *Pommie* , и сокращённая форма *Pom* обозначают британского иммигранта в Австралию. В выражении «сухой как полотенце Помми» и его вариантах содержится намек на предполагаемую плохую личную гигиену британцев.

В устойчивых выражениях отношение к неудачам в жизни может быть высказано как 16) *better than a ham sandwich* – что–то не очень вкусное или полезное, но все же лучше, чем ничего. И похожее, позволяющее приободрить собеседника, 17) *better than a poke in the eye with a burnt stick* – лучше, чем ничего, бывает хуже.

Окружающая природа и климат описываются с помощью таких идиом как: 18) *dry as a wooden god* – очень сухая местность; 19) *dry as a dead dingo's donger* – вульгарная сленговая фраза, также описывающий сухую, безводную территорию; выражения 20) *hotter than a shearer's armpit*, 21) *it's like an oven/furnace out there* и 22) *hot enough to fry an egg* – используются, когда жарко; 23) *colder than a mother–in–law's kiss* – для указания на холодную погоду.

Милитаризация и участие в войнах не прошли стороной и Австралию, в языке появились следующие выражения.

24) *As Near as Damn It* – близкое приближение к идеалу.

Его использование в Первой мировой войне, что засвидетельствовано в диалектах диггеров.

25) *Rough as Bags*, то же, что и *Rough Stuff* – недисциплинированный, безрассудный, непристойный, беспорядочный человек или предмет.

Оно произошло от мешка из гессена (ткань в части униформы солдат бывшего ландграфства Гессен) и мешковины, служащие для различных целей.

Иногда в идиомах упоминаются известные фигуры. Это могут быть политики, первооткрыватели и т.д.

26) *More confused than Tony Abbott at the Oxford Street Markets* – быть сбитым с толку.

В идиоме упоминается австралийский политик, бывший премьер–министр Тони Эбботт.

27) *To cover more ground than Burke and Wills* – проехать большое расстояние.

Эта фраза относится к экспедиции ирландского путешественника Роберта О'Хара Берка и английского геодезиста Уильяма Джона Уиллса, организованной Королевским обществом Виктории, с целью пересечь Австралию от Мельбурна на юге до залива Карпентария на севере.

Как известно, в Австралии проходит один из самых престижных турниров в мире конного спорта. Скачки также являются частью культуры, поэтому в языке встречаются сравнения, связанные с этой традицией.

28) *Bet like the Watsons* – рисковать большой суммой денег.

Сложно установить, кто именно стоит за этой идиомой, но, по–легенде, братьев Уотсонов было двое.Они были членами Комитета по скачкам в Виктории, присутствовали на каждом собрании, приезжали верхом и угрюмые и уезжали после конца.

29) *Heart as big as Phar Lap* – очень щедрый и смелый человек.

Фар Лэп – чистокровная скаковая лошадь, чье сердце хранится в Национальном музее Австралии в Канберре и отличается внушительными размерами 6,2 кг.

Также фигурируют известные места и организации. Например, 30) *full as Centrelink on payday* – полный, переполненный. Centrelink – это официальный орган, находящийся в ведении Министерства услуг Австралии. Centrelink регулирует выплату пособий по безработице и других выплат людям.

Резюмируя предшествующие рассуждения, можно сказать, что национально–культурная специфика австралийских устойчивых сравнений обнаруживается в сопоставлении с такими вещами как: окружающий мир и биосфера, исторические факты и личности, известные места, национальные увлечения. И хотя некоторые идиомы могут быть понятны интуитивно представителям русской культуры, другие же вышеперечисленные выражения требуют пояснения для правильного понимания. В этом и проявляется национально–культурная идентичность австралийского народа, в сохранении которой также помогает и язык, со всеми своими возможностями, в числе которых наличие и использование идиоматических выражений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Давлетбердина А. Р. О национально–культурной окраске устойчивых сравнений // Языковое бытие человека и этноса. 2008. № 14. С. 69–77.

2 Козлова Л.А., Шляхова М.М. Образное сравнение как одно из средств репрезентации авторской картины мира (на материале художественных текстов М. Этвуд) // Культура и текст. 2021. №.2 (45). С. 170–187.

3 Мальцева Л. Г. Национально–культурные особенности фразеологизмов со значением «похвала / Lob» (на материале русского и немецкого языков) // Вестник московского государственного областного университета Серия: Лингвистика. 2023. № 1. С. 82–89 DOI: 10 18384/2310–712X–2023–1–82–89

4 Орлов Г.А. Современный английский язык в Австралии // М.: Высшая школа. 1978. 172 с.

5 Щербакова Е. В. Слова–реалии как выражение специфических черт австралийского варианта английского языка // Вестник Костромского государственного университета. 2012. Т. 18. №. 5. С. 91–93.
6 Ozwords // Oxford University Press. 2019. Vol. 28. No2. 8 p.
7 Laugesen A. Straight to the poolroom with these Australian idioms // Ozwords / Oxford University Press. 2016. Vol. 25. No1. 8 p.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Д. В. Денисов, М. М. Фролова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

СПЕЦИФИКА НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Авторы рассматривают особенности обучения взрослых второму иностранному языку на материалах немецкого и английского языков. Специфика взрослых как категории обучающихся – наличие сформированных навыков применения первого иностранного языка, готовность к незамедлительному применению на практике полученных знаний. Однако модель коммуникации, имеющая традиционно место на начальных этапах изучения языка, не располагает достаточным набором грамматических средств и синтаксических конструкций, необходимых для формирования речевого имиджа ответственного работника или делового человека. Отличительную черту предлагаемого подхода составляет минимальный период времени, отделяющий ввод простых грамматических конструкций от ввода сложных и формирование уже на начальном этапе обучения развёрнутых высказываний, содержащих полный набор грамматических и синтаксических средств. По итогам исследования предлагается выполнение видеозаданий, фиксирующих результаты начального этапа изучения второго иностранного языка.

Ключевые слова: обучение второму иностранному языку, немецкий, английский, плюрилингвальное обучение, взрослые обучающиеся, дополнительное образование, речевой имидж, видеозадания.

Введение. Для настоящего времени характерно абсолютное преобладание изучения английского языка в качестве иностранного как в России, так и по всему миру. Тем не менее, индивидуальная потребность в других языках, включая индоевропейские, в качестве второго или даже третьего иностранного языка сохраняется или даже возрастает. И, конечно, даже английский может быть востребован в качестве второго иностранного языка. Взрослые, изучающие второй или третий иностранный язык, имеют чаще всего активную жизненную позицию и достаточную мотивацию, а также грамматические и речевые компетенции, в той или иной степени сформированные при изучении первого иностранного языка. Представители рассматриваемой категории обучающихся психологически готовы сразу применять на практике знания, получаемые на практических занятиях, но, как правило, располагают малым ресурсом времени. В силу своей трудовой занятости и включённости в иные виды деятельности они могут пропускать до трети или даже половины аудиторных часов, несмотря на это поставленная задача по освоению языка должна быть достигнута. Это означает, что по факту при изучении второго или третьего языков имеет место совершенно иная ситуация, чем при изучении первого иностранного языка.

Основная проблема при работе со взрослыми обучающимися состоит в необходимости формирования речевого имиджа ответственного работника как на грамматическом, так и лексическом уровнях.

Гипотеза исследования состоит в том, что изучение второго иностранного языка взрослыми обучающимися требует иного распределения грамматической информации уже на начальном этапе его изучения.

Объект исследования – начальный этап изучения второго иностранного языка.

Предмет исследования – последовательность ввода грамматических и синтаксических конструкций на начальном этапе изучения взрослыми обучающимися второго иностранного языка.

Анализ проводится на материалах немецкого и английского языков.

История вопроса. Работа над методикой преподавания немецкого языка в качестве второго иностранного студентам языковых специальностей проводилась Д.В. Денисовым в период с 2003 по

2007 гг. [5]. Разработанный подход опережающего ввода сложных грамматических и синтаксических конструкций был оформлен в 2008 г. как пособие по развитию навыков устной речи для студентов 1 курса неязыкового вуза (СамГУПС, ныне ПривГУПС). Работа в этом направлении была продолжена в 2025 г. уже с взрослыми обучающимися.

С.Н. Рыбкина, анализируя ситуацию с преподаванием немецкого языка в неязыковом вузе (на примере УрГУПС), отмечает, что особенности строя немецкого языка таковы, что «для достижения одинакового уровня владения языком студентам, изучающим немецкий, требуется существенно больше времени, чем студентам, изучающим английский» [5]. В Уральском государственном университете путей сообщения осуществлялось с 2015 по 2019 гг. одновременное преподавание немецкого, английского, французского, китайского языков в качестве первых и вторых иностранных. Сотрудники кафедры проводили научные исследования по выявлению лингвистических (в области грамматики, лексики/фразеологии и т.д.), прагматических и социокультурных корреляций на базе английского, немецкого и других языков по изучаемым студентами темам в рамках актуальных учебных программ. Были опубликованы сопоставительные пособия по грамматике английского и немецкого языков, а также развитию устной речи для изучающих немецкий язык после английского и русско–англо–немецкий глоссарий по логистике в рамках межвузовского сотрудничества с Техническим университетом г. Вильдау (Германия) [6].

При билингвальном обучении рекомендуется выполнение обучающимися упражнений по переводу с первого иностранного языка (английский) непосредственно на второй (немецкий), использование пословиц и поговорок на двух языках, осуществление аудирования текста на иностранном языке с опорой на другой иностранный язык; зрительное восприятие текста на иностранном языке с заданиями на втором [1: 70].

О.А. Задорова рассматривает психолого–педагогические условия при обучении студентов, изучающих второй иностранный язык, и учитывает при этом следующие факторы: поликультурную и полилингвальную компетентности преподавателя, методическую компетенцию «взаимосвязанного» обучения иностранным языкам, владение междисциплинарными знаниями, формирование когнитивных механизмов и мотивации у студентов [2].

Результаты исследования. Изучение второго иностранного языка происходит, с одной стороны, с бóльшей интенсивностью, активностью и самостоятельностью, с другой, – в направлении «от части к целому» [4: 43]. С учётом этих двух факторов открывается возможность переноса основных усилий преподавателя на самом начальном этапе с частных аспектов языковой организации на общие. Предполагается, что обучающийся, Во-первых, самостоятельно и, Во-вторых, со временем, сможет разобраться с грамматическими явлениями, которые можно отнести к частным, например: правила образования форм множественного числа, падежные формы в родительном и дательном падежах, неопределённое личные предложения с местоимением man – для немецкого языка, а также для обоих языков – степени сравнения прилагательных, неправильные глагольные формы, причастные обороты и некоторые другие. Следующий шаг состоит в определении того, что составляет уровень целого, но не на уровне общенаучной метафоры, а в конкретном грамматическом выражении.

Уровень целого включает, с нашей точки зрения, три аспекта связности текста. Первый из них, имеющий самый низкий статус, – это уровень простого предложения, а именно уровень объединения отдельных предложений в связный текст (пример 4.1–3, пример 5). Связность текста предполагает, конечно же, логически корректное и стилистически безукоризненное изложение мысли. На уровне простого предложения связность текста осуществляется посредством замены существительных местоимениями, а также таких союзных слов как und/and, oder/or.

Второй аспект, находящийся в рамках предлагаемого подхода в фокусе основных усилий преподавателя, – осуществление связности текста посредством сложных синтаксических конструкций. Для формирования речевого имиджа профессионала недостаточно просто сообщить о наличии чего–либо, если ранее это уже упоминалось в том или ином контексте, необходимо сделать соответствующую оговорку (пример 1).

Немецкий язык: примеры (1)	Английский язык: примеры (1)
Wie Sie schon wissen, studiere ich Medizin.	As you know, I study Railway construction.
Wie ich schon gesagt habe, studiere ich in Samara.	As I have already mentioned, I live in Samara
Wie Sie sehen können, gibt es hier eine Uhr.	You can see we have a wall clock here.

Sie wissen doch, dass ich Deutsch montags habe.	You know that I have English on Mondays.
Du weißt ja, dass sie Englisch, Deutsch und Chinesisch spricht.	You might already know, she speaks many languages.

Для профессионального речевого имиджа недостаточно констатации факта, что, к примеру, это языковое занятие, следует выразить к этому факту отношение (пример 2).

Немецкий язык: примеры (2)	Английский язык: примеры (2)
Ich lerne Deutsch. Es ist interessant zu machen.	I'm learning English. It's interesting to make.
Das ist ein Buch. Es ist interessant zu lesen.	This is a book. It's interesting to read.
Es ist sechs Uhr. Es ist Zeit zu beginnen.	It's six o'clock. It's time to start.
Es ist schon 8 Uhr abends. Es ist Zeit Schluss zu machen.	It's already 8 o'clock in the evening. It's time to break up.

В рамках предлагаемого подхода опережающего ввода сложных грамматических и синтаксических конструкций немецкий глагол werden «становиться» осваивается одновременно с способами образования будущего времени и страдательного залога, в построении которых он участвует (пример 3, слева). Соответственно английский глагол to be вводится одновременно с правилами образования страдательного залога (пример 3, справа).

Немецкий язык: примеры (3)	Английский язык: примеры (3)
Es wird Morgen / Abend.	This is a text.
Sie wird es morgen machen.	It is an English text.
Es wird morgen gemacht (werden).	English texts are translated every week.
Das ist Samara. Es ist eine Großstadt. Jetzt wird in Samara viel gebaut.	This one is not translated yet.

Третий аспект связности текста относится к включённости произносимого развёрнутого высказывания в окружающий контекст. Каждое или почти каждое употребление указательного местоимения должно тем или иным образом жестом ли, взглядом ли присвоено определённому объекту или субъекту. Иначе речь не будет естественной. В речи должна учитываться и абсолютная ориентация, например, в обозначении направления, в котором находится упомянутый объект инфраструктуры, хотя беседа осуществляется в закрытом помещении. Указание на прошлое событие часто обозначается невольным, порой очень мимолётным жестом назад, а указание на предстоящее событие – лёгким жестом вперёд. Соответствующие вопросы, связанные с невербальными средствами коммуникации, были уже рассмотрены ранее [3].

Принципиальное отличие опережающего подхода к вводу сложных грамматических и синтаксических конструкций второго иностранного языка от принятой методики преподавания иностранных языков состоит в том, что разрыв по времени между вводом простых предложений в действительном залоге (включая вопросительные и отрицательные) и сложноподчинённых предложений, а также инфинитивных групп и страдательного залога составляет минимальное значение. В одной из групп, в которой применялся данный подход, 12 академических часов (4 занятия по 3 ак. ч.) заняло знакомство с правилами чтения и элементарной грамматикой на уровне простого предложения, а также объединение простых предложений в связный текст.

Цель опережающего ввода сложных грамматических и синтаксических конструкций состоит в формировании у обучающихся привычки к тому, что каждое развёрнутое высказывание должно содержать наряду с простыми и более сложные конструкции. При коммуникации на изучаемом языке даже минимальное включение сложных грамматических и синтаксических конструкций в развёрнутое высказывание делает речь обучающегося более интересной, живой, а также

соответствующей речевому имиджу ответственного работника и делового человека. Если ввод сложных грамматических и синтаксических конструкций от ввода простых отделяют только несколько занятий (этапы формирования умений), то формирование соответствующих навыков осуществляется уже одновременно.

От обучающегося требуется понимание того, что для употребления определённой конструкции может потребоваться ряд подготавливающих простых предложений, как, например, в немецком примере под номером 4.8. Для того чтобы продемонстрировать умение употребления предложения в страдательном залоге (предложение о том, что немецким занимаются в определённый день), оказывается востребованной некая предварительная информация (в данном случае – о том, что говорящий студент–медик и он на третьем курсе).

В примере 4 даются две разные ситуации: одна на немецком, другая на английском языке. Общее для этих ситуаций то, что они включают достаточно широкий набор грамматических средств.

В немецком примере развёрнутое высказывание из восьми предложений содержит связные простые предложения (4.1, 4.2, 4.3), глагольные формы в разных лицах (4.1, 4.2, 4.3), разные виды вопросов (4.3, 4.4, 4.9), сложное предложение (4.5, 4.7), инфинитивную группу (4.6), отрицание наречий и существительных (4.2, 4.7), страдательный залог (4.8.), будущее время (4.9).

Немецкий язык: примеры (4)	Английский язык: примеры (4)
1. Ich male gern. Es ist mein Hobby.	1. I study railway construction.
2. Sie / er malt nicht (nicht oft).	2. There are exams at the end of every term.
3. Malst du denn?	3. We are examined in many subjects.
4. Was / Wo / Warum / Wie / Wie gut /Seit wann malst du?	4. If you want to get good marks, you are to study a lot.
5. Wer malt, hat ein gutes Hobby.	5. Do you study? What do you study? Is it interesting?
6. Es ist sehr interessant Blumen zu malen. Es ist schön Pferde malen zu können.	6. OK! As for me, I am preparing for the Physics exam.
7. Wie Sie schon wissen, bin ich kein (Kunst)Maler / keine (Kunst)Malerin.	7. Physics is a general engineering subject, it's more important than English. But I like talking in English.
8. Ich studiere Medizin. Ich stehe im sechsten Semester. Montags wird von mir / uns / euch / dir / ihr / Ihnen / ihnen Deutsch gelernt.	8. We will have an English examination next term.
9. Wann wirst du kommen?	9. I think, that I can (will be able to) get the best mark.

В примере 4 на английском языке грамматические категории появляются в следующей последовательности: оборот There is/are (4.2), страдательный залог (4.3), сложное предложение (4.4, 4.9), вопросы (4.5), степени сравнения (4.7), будущее время (4.8), модальный глагол (4.9).

Отдельный вид деятельности, который должен быть освоен на начальном этапе изучения второго иностранного языка, – рассказ о некоем событии в прошлом. Наиболее простая схема такого рассказа представлена в примере 5. Эта схема отражает взаимодействие молодых представителей двух стран при наличии языкового барьера, к завершению же рассказа взаимодействие налаживается. Предваряет историю короткое вступление и завершает послесловие. Приведём пример такого рассказа.

Немецкий язык: примеры (5)	Английский язык: примеры (5)

– Das ist eine kleine Geschichte über sie und ihn.	– This is a small story about her and him.
– Ich werde es auf Deutsch erzählen.	– I will talk English.
– Hören Sie bitte zu!	– Please listen to me.
– Ich fange … an.	– I'm beginning.
1. Sie traf ihn zum ersten Mal im letzten Jahr.	1. They met for the first time last year.
2. Sie sprach Russisch, er sprach Deutsch.	2. She spoke English, and he spoke Russian.
3. Er machte Zeichen. Sie verstand nicht.	3. He made hand signs. She couldn't understand.
4. Er mache Witze. Sie verstand gar nichts.	4. He made jokes. She didn't understand at all.
5. Aber es war lustig.	5. But it was funny.
6. Die Zeit ging.	6. The time passed.
7. Er las, sie übersetzte.	7. He read, she translated.
8. Sie schrieb, er las.	8. She wrote, he read.
9. Er fragte, sie antwortete.	9. He put questions, she answered.
10. Sie erzählte, er hörte … zu.	10. She talked; he listened to.
11. Es machte Spaß.	11. It was fun.
– Das ist alles. Ich bin damit fertig.	– That's all. I have finished.
– Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.	– Thank you for your attention.
– Haben Sie Fragen?	– Do you have any questions?
– Danke für Ihre Frage.	– Thank you for your question.
– Gut, das war's.	– Well, we have done it.
– Viel Erfolg! / Wer ist der nächste?	– Good luck! / Who is the next?

При подведении итогов работы с развёрнутыми высказываниями, включающими разнообразные грамматические средства, на начальном этапе изучения второго иностранного языка (первый семестр, т. е. 42–48 аудиторных академических часов) взрослыми обучающимися следует учитывать, что приобретённые умения как фонетические, лексические, так и грамматические ещё требуют закрепления. В силу этого в качестве одного из средств фиксации актуального состояния предлагается использовать видеозапись.

Оптимальным представляется выполнение пяти видеозаданий. Охарактеризуем их.

1. В первом видеозадании обучающийся не ограничивается во времени, решаемая задача – максимальный охват тем (о погоде, городе, о себе, об учёбе, о занятии, о помещении) и грамматических средств. Опыт показал, что для решения этой задачи достаточно 4 минут. Речь должна быть динамичной – одно простое предложение за 2–4 секунды. В естественной паузе, возникшей после 5–6 предложений, выполненных в таком темпе, разрешается мельком взглянуть на записи, чтобы сориентироваться, далее следует новая динамичная серия предложений по новой теме.

2. Во втором видеозадании время ограничено 1,5 минутами. В этом кратком высказывании должно чувствоваться ясное начало, середина и завершение. Следует охватить 2–3 освоенных темы. Приветствуется употребление максимально возможного набора грамматических средств. Возможность использования какой–либо опоры отсутствует.

3. Третье видеозадание содержит от 8 до 10 вопросов, задаваемых обучающимся. Краткие ответы на них даёт преподаватель.

4. Четвёртое видеозадание включает от 8 до 10 вопросов преподавателя, на которые и отвечает обучающийся. Проверяются как правильность, так и адекватность ответов.

5. Пятое видеозадание относится к повествовательному жанру. Соответствующий адаптированный текст приведён под цифрой 5.

Описанные задания, предполагающие видеозапись речевой деятельности обучающихся на последних занятиях, позволяют зафиксировать результат, полученный на начальном этапе обучения второму иностранному языку. Прежде всего, данная фиксация необходима самим обучающимся. Её просмотр может способствовать приведению артикуляционного аппарата в «рабочее» положение, служить напоминанием о всех освоенных конструкциях и о стиле подачи информации.

Выводы. Исследование показало, что при обучении взрослых второму иностранному языку могут иметь место серьёзные отличия в очередности ввода грамматических явлений и синтаксических конструкций, подлежащих освоению. Предложенный опережающий подход к их вводу позволяет на самом начальном уровне сформировать у обучающихся понимание, какова каждая конкретная ситуация и какие языковые средства наиболее оптимальным образом позволяют данной ситуации соответствовать. Данный подход способствует формированию на втором иностранном языке речевого имиджа ответственного работника и делового человека. К обучающимся студенческого и школьного возраста данный подход может быть применён при изучении второго иностранного языка при наличии достаточной самостоятельности и инициативы, свойственных взрослым, изучающим второй иностранный язык.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Завада А. А., Шепелева М. В. Билингвизм как явление современного общества и залог успешного изучения иностранных языков // Научные горизонты. 2020. № 11(39). С. 68–71.

2 Задорова О. А. Психолого-педагогические условия обучения студентов профессиональной межкультурной коммуникации на втором иностранном языке // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2025. Т. 19, № 1. С. 96–101.

3 Искусство общения на изучаемом языке: невербальные средства коммуникации / Д. В. Денисов, М. В. Жесткова, Е. В. Кабанова, М. М. Фролова // Филологическая проблематика в системе высшего образования : Материалы VIII Межвузовской научно-практической конференции «Языки и тексты в разнообразии модусов эмпирической и научной актуализации», Самара, 25 января 2021 года. Самара: Самарский государственный университет путей сообщения, 2021. С. 28–33.

4 Колединский Д. А., Гаязова И. К. Особенности обучения второму иностранному языку // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Димитровград, 23 ноября 2016 года. Димитровград: Димитровградский инженерно–технологический институт – филиал Национального исследовательского университета МИФИ, 2017. С. 41–44.

5 Немецкий язык: методические указания по развитию навыков устной речи для студентов 1 курса всех специальностей дневной формы обучения / Сост. Д.В. Денисов. Самара: СамГУПС, 2008. 127 с.

6 Рыбкина С. Н. Немецкий язык в неязыковом вузе – возможности изучения, проблемы и перспективы (на примере Уральского государственного университета путей сообщения) // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. С. 115.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Е. В. Кабанова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ИНТЕРДИСКУРСИВНОСТЬ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ

Статья посвящена исследованию особенностей и характеристик англоязычного железнодорожного медиадискурса, рассматриваемого как особый вид институционального дискурса. Она раскрывает структурные, функциональные и когнитивные аспекты коммуникации в железнодорожной медиасреде, выявляя взаимосвязи с другими типами дискурса – экономическим, научным, рекламным и медицинским.

Ключевые слова: дискурс, железная дорога, интердискурсивность, коммуникативные цели, участник, поле, концепт.

Дискурс предметной сферы железнодорожный транспорт относится к категории институционального. В. И. Карасик определял его как разновидность социально–коммуникативной деятельности, связанной с функционированием специальных социальных институтов и сфер жизнедеятельности общества [2: 253]. Таким образом, транспортная сфера является особым институтом (профессиональной средой), которая обладает особой структурой, правилами функционирования и ролями участников, что отражается в особенностях коммуникации. Железнодорожный дискурс – это комплексная система коммуникации, обеспечивающая функционирование различных транспортных сфер и поддерживающая стабильность отрасли, она строится на чётких правилах, нормах и ценностях соответствующего сообщества и в некотором смысле носит ритуализированный характер (например, объявление для пассажиров).

Железнодорожный дискурс является профессионально ориентированным и функциональным. Его основная цель – обеспечение эффективной коммуникации между работниками железной дороги и всеми заинтересованными лицами на рынке транспортных услуг. Прагматические особенности англоязычного железнодорожного дискурса связаны с тем, как язык используется в контексте железнодорожной коммуникации для достижения конкретных целей: передачи информации, обеспечения безопасности, координации действий и взаимодействия между участниками. Этот тип дискурса характеризуется особыми языковыми стратегиями, стилями и нормами, которые отражают специфику железнодорожной индустрии. Отмечается цельность и функциональность, краткость и стандартизация, максимальная терминологичность, чтобы избежать двусмысленности, директивность и информативность. Эти особенности обеспечивают эффективную коммуникацию между специалистами и пассажирами. Материалом исследования послужили такие медиа издания, как International Railway Journal (IRJ), Railway Gazette International (RGI) и Global Rail Review (GRR). Они характеризуется рядом особенностей, которые определяются спецификой отрасли, целевой аудиторией и задачами данных изданий. Журналы представляют особый интерес поскольку ориентированы на профессионалов железнодорожной отрасли: инженеров, менеджеров, экспертов по транспорту, представителей компаний–производителей оборудования, регуляторов и политиков.

Когнитивные стратегии и модели англоязычного железнодорожного дискурса отражают способы, с помощью которых участники коммуникации (участники движения, строительные, транспортные и логистические компании, производители подвижного состава, и т.д.) организуют, интерпретируют и передают информацию в контексте железнодорожной отрасли. Эти стратегии и модели основаны на таких механизмах, как категоризация, метафоризация, фреймовая организация и использование скриптов. Эти стратегии поддерживаются когнитивными моделями, такими как модель транспортной системы, модели безопасности, обслуживания и времени. Лингвистические маркеры отражаются в терминологии, коллокациях и структуре текста.

Ученые подчеркивают, что рамки дискурса определяются уровнем институционализации и могут варьироваться от четко установленных границ до высокой степени проницаемости. В рамках железнодорожного дискурса крайне сложно установить данные рамки, поскольку транспорт не существует изолированно, а оказывает значительное воздействие на различные сферы жизни. Е. И. Шейгал указывает на «размытые и даже прозрачные рамки дискурса, что вызывает смешение черт различных типов дискурса внутри одного текста [6: 155]. Исследователи предполагают возможность пересечения дискурсов, затрудняя тем самым четкое определение их пределов, особенно в контексте взаимодействия железнодорожного дискурса с другими его видами.

Взаимодействие с экономическим дискурсом. Экономический дискурс регулирует финансовые взаимоотношения, рынки товаров и услуг, инвестиционные процессы и стратегическое планирование предприятий. Здесь важно понимание экономической терминологии и способности анализировать

экономическую ситуацию. Примеры экономического дискурса – отчеты компаний, прогнозы аналитиков, экономические обзоры. Данные типы дискурса накладываются как по участнику коммуникации (транспортные или иные компании), так и по полю деятельности (оказание услуг на транспортном рынке).

Элементы экономического дискурса максимально пронизывают железнодорожный дискурс, охватывая самые различные темы:

- управление капиталовложениями (*develop funding models – разработать модели финансирования, reduce operational costs – сократить эксплуатационные расходы*);
- стратегии ценообразования (*demand patterns* – модели спроса, *to optimize revenue* – оптимизация доходов, *dynamic pricing models* – динамические модели ценообразования, *low–income passengers*– пассажиры с низким доходом);
- регулирование на рынке транспортных услуг *(market competitiveness – конкурентоспособность на рынке, to balance profitability with affordability – сбалансировать прибыльность с доступностью;*
- экономические последствия (*economic stability – экономическая стабильность, evaluate the economic benefits – оценка экономических выгод, imposing excessive costs – введение чрезмерных затрат, revitalization of local economies – оживление местной экономики);*
- рынок труда и занятость *(railway employment – занятость на железной дороге, secures jobs in the sector – сохранение рабочих мест в секторе, compete fairly – честная конкуренция);*
- технологические улучшения (*incentivize innovation – стимулировать инновации, minimizing downtime – минимизировать время простоя, yield up in economic returns – увеличить экономическую отдачу).*

Взаимодействие с научным дискурсом. Научный дискурс организует научное сообщество вокруг общей проблемы исследований, разработки гипотез и проверки экспериментальных результатов. Железнодорожная сфера – это динамически развивающаяся среда, ориентированная на внедрение передовых разработок и технологий, что находит отражение в интеграции научного дискурса (*mobile ticketing – мобильные билеты, Automatic Train Protection – автоматическая защита поезда, mobile apps – мобильные приложения, IoT sensors and big data analytics – датчики интернета вещей и аналитика больших данных, IT solutions – IT–решения, cyber threats – киберугрозы, AI–driven customer service – обслуживание клиентов на основе ИИ).*

Взаимодействие с рекламным дискусом. Рекламный дискурс занимает особое положение среди институциональных дискурсов. Он обладает ярко выраженными особенностями и реализует важные прагматические задачи в сфере транспорта. Конкурентное преимущество, привлекательность, выгодность, железнодорожный грузоперевозок актуализируется, не только логическими номинациями, но и яркой эмоционально заряженной лексикой (*a* ***competitive*** *edge* – конкурентное преимущество, ***tremendous*** *assets* –огромные активы, ***unrivalled*** *service* –непревзойденный сервис, *a* ***bright*** *future* –светлое будущее*; to* ***make strides*** *to offer truck–like services – стремиться к* предложению услуг, аналогичных грузовым, ***jumpstarting*** *key parts* – запуск ключевых элементов, ***streamlined*** *freight movement* – оптимизированное перемещение грузов). Также характерно использование стилистических средств, для усиления прагматического воздействия на целевую аудиторию (*… joint rail network's new fleet* ***boasts*** *high–power engines – новый парк объединенной железнодорожной сети может* ***похвастаться*** *мощными локомотивами…, …a* ***blessing*** *for the environment* – ***...благо*** для окружающей среды).

Взаимодействие с медицинским дискурсом. Медицинский дискурс сосредоточен на вопросах здоровья, диагностики заболеваний, лечения пациентов и профилактики болезней. Взаимодействие с медицинским дискурсом носит волнообразный характер и зависит от ситуации в сфере здравоохранения и ее актуальности для реализации на транспорте. В пандемический период данная интеграция выходила на первые места, поскольку оказывала влияние на все сферы деятельности. Элементы медицинского дискурса: *infectious disease outbreak – вспышка инфекционного заболевания, COVID–19 precautions – меры предосторожности при COVID–19, quarantine guidelines – правила карантина, wear protective equipment – ношение средств индивидуальной защиты, proof of vaccination – подтверждение вакцинации, stringent sanitization protocols – строгие протоколы дезинфекции, social distancing measures – меры социального дистанцирования, health checkpoints– пункты медицинского контроля, temperature screenings – измерение температуры.*

In response to the ***pandemic****, we encourage contactless boarding procedures. Passengers can show their tickets on their mobile devices to* ***minimize physical contact****. (IRJ) (В условиях* ***пандемии*** *мы стремимся к реализации бесконтактной процедуры посадки. Пассажиры могут предъявлять билеты на своих мобильных устройствах, чтобы* ***минимизировать физический контакт****).*

*If you feel unwell or exhibit any symptoms related to **contagious illnesses**, we kindly ask you to report this to our staff immediately (GRR)(Если вы плохо себя чувствуете или у вас проявляются симптомы, связанные с **инфекционными заболеваниями**, просим вас немедленно сообщить об этом нашему персоналу).*

В результате анализа установлено, что железнодорожный медиа дискурс открыт для взаимопроникновения и интеграции с другими дискурсами для реализации прагматических задач участников коммуникации. Наиболее явно и часто происходит проникновение экономического дискурса в железнодорожный по форме и параметру «участники» и «поле» деятельности, научного (по общности темы и проникновению языковых средств), рекламного (по привлечению клиентов и поддержанию конкурентоспособности) и медицинского дискурса массмедиа (по общности актуализации концепта безопасности).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Голованова, Д. А. Интердискурсивность дипломатического дискурса / Д. А. Голованова // Известия ВГПУ. 2014. № 7 (92). С. 25–30.
2 Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография/ В. И. Карасик. Волгоград : Перемена, 2004. 477 с.
3 Стеблецова, А. О., Стернин, И. А. Интердискурсивность медиатекстов медицинской профилактики // Коммуникативные исследования. 2019. №3. С. 794–809.
4 Чернявская, В. Е. Интертекст и интердискурс как реализация текстовой открытости / В. Е. Чернявская. // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 106–111.
5 Шевченко, В. Д. Введение в теорию интерференции дискурсов : монография / В. Д. Шевченко. Самара : СамГУПС, 2008. 203 с.
6 Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. Волгоград : Перемена, 2000. 368 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

А. М. Клюшина, Т. Ж. Жальмагамбетова
Россия, г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются основные подходы к использованию интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку. Представлены различные формы и классификации интерактивных методов, раскрывающих потенциал активного вовлечения учащихся в учебную деятельность. Особое внимание уделяется значению интерактивных методов в формировании социально–личностного опыта, развитии исследовательских умений, творческого мышления и коммуникативной компетенции. Авторы исследуют вопрос об эффективности использования методики интерактивных технологий при обучении иностранному языку в образовательных учреждениях, а также исследует результативность их применения для повышения учебной мотивации и улучшения усвоения информации.

Ключевые слова: интерактивное обучение, образовательные технологии, коллективная деятельность, индивидуализация обучения.

В настоящее время интерактивные технологии активно применяются в образовательном процессе. Как пишет Н. У. Алигаджиева, цель интерактивного обучения заключается в повышении интереса учащихся к изучению языка; в способствовании эффективному усвоению учебного материала [1: 330]. В число активных форм и методов данной методики относят методы, повышающие активность учащихся в образовательном процессе, в том числе и с использованием современных технических разработок. В современном информатизированном обществе навык использования компьютера и других гаджетов необходимо для жизнедеятельности в любом социальном институте. Вопреки установленному мифу, компьютерная грамотность и информационные технологии играют важную роль также и в творческих и гуманитарных сферах деятельности, что включает и изучение иностранного языка.

В последние годы всё большую популярность приобретает термин «интерактивное обучение», предполагающий активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Использование интерактивных технологий является одним из наиболее эффективных способов повышения мотивации, индивидуализации обучения школьников, развития их творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона.

По мнению Т. Н. Добрыниной и Н.В. Гуляевской, интерактивное обучение – это образовательный процесс, в котором активное участие принимает и педагог, и обучающиеся [5: 3]. Но доля участия студентов должна превышать долю учителя, ведь интерактивность должна обеспечиваться взаимодействием, обменом знаний и, что самое главное, абсорбированием новой информации на опыте другого человека

В учебном процессе, где активно применяются методы и формы интерактивного обучения, учащиеся активно вовлечены в познавательную деятельность. Они не только воспринимают информацию, но и осмысливают ее, анализируют и рефлексируют, что позволяет глубже понять материал. Основой такого подхода, как считает Н.Е. Попова, является совместная деятельность, в которой каждый учащийся вносит свой вклад, происходит обмен знаниями, опытом и навыками. Этот процесс также называют витагенным обучением, поскольку он опирается на жизненный опыт учащихся [9: 38].

В интерактивном обучении роль учителя – помогать ученикам достигать их целей. Учитель заранее продумывает план урока, включая интерактивные задания и упражнения, с помощью которых учащиеся получают новые знания. Индивидуальные задания часто превращаются в групповые: каждый участник вносит свой вклад в общий результат.

Основу интерактивного урока составляют именно такие задания, в которых ученики активно участвуют. Благодаря этому вовлечены все, что делает обучение более эффективным. Главное отличие от традиционных методов – ученик не просто повторяет и закрепляет материал, а дополняет его, осмысливает и «строит» новые знания сам.

Перед применением интерактивных технологий на практике, необходимо определить цели, которые помогут придерживаться теоретической значимости данной методики. Т.С. Панина выделила следующие:

1. Организация исследовательско–проектной деятельности. В процессе выполнения заданий ученикам требуется провести поисковую работу, найти причинно–следственные связи, что выступает как как средство формирования универсальных учебных действий.
2. Развитие личностных компетенций. Как было сказано ранее, «интерактивность» методики достигается непосредственным взаимодействием обучающихся, что способствует формированию их социальных навыков.
3. Создание комфортной учебной среды. В ситуации, где каждый ученик вносит вклад в результат, создается ситуация успеха, что положительно влияет на эмоциональную составляющую образовательного процесса [7: 205].

Таким образом, как пишет Н.Н. Двуличанская, можно сделать вывод о методических особенностях применения интерактивных технологий:

1. Общение на английском языке с целью получения и создания аутентичной и значимой информации для всей группы.
2. Совместную деятельность, где важна взаимосвязь между говорящим, слушающим и ситуацией.
3. Изменение роли учителя, переходящего к демократическому стилю общения.
4. Рефлексию, позволяющую учителям и учащимся осмысленно оценивать свои действия, мотивы и результаты обучения [4: 9].

В. В. Шпак выделяет следующие формы интерактивного обучения [10: 1]:

1. Работа в паре.

2. Работа в группе. Ученики делятся на небольшие группы (по 3–6 человек) и совместно выполняют задания.

3. Фронтальная форма. Вся группа как единый коллектив обсуждает проблему или вопрос.

4. Ротационная форма. Учащиеся периодически меняют партнёров или группы в ходе выполнения задания. Это способствует активному включению всех участников, развитию коммуникативных навыков и умению быстро адаптироваться к новой команде.

5. Групповая работа с внутригрупповым разделением на подгруппы. Обучающиеся должны отобрать лучшие идеи для общего результата, что формирует ответственность как за свою подгруппу, так и за результат всей команды.

Интерактивные методы обучения занимают важное место в образовательном процессе благодаря своей вариативности и эффективности. Их классификация позволяет более четко определить направления и подходы в организации учебной деятельности.

Возьмем предложенную Е.В. Коваленко за основу классификацию интерактивных методов обучения:

– Метод формирования комфортной учебной среды. Применяется педагогом с целью активного включения каждого ученика в образовательный процесс, способствуя проявлению его индивидуального потенциала.

– Метод смыслового конструирования. Служит для развития способности учащихся осмысливать изучаемый материал, формировать личное отношение к нему и участвовать в последующем обсуждении.

– Метод кооперативного взаимодействия. Предполагает работу в группах для совместного выполнения задач и принятия решений.

– Метод организации мыследеятельности. Стимулирует творческую и мыслительную активность учащихся, развивает их мотивацию.

– Метод рефлексивного анализа. Направлен на формировании умений к самооценке и самоанализу, что способствует осознанию учащимися собственных успехов и прогресса.

– Комплексный интерактивный метод (игровые технологии). Комплексно развивает учащихся, объединяя ключевые функции всех методов [6: 2].

Среди современных интерактивных методов обучения, которые активно применяются в образовательной практике, М. Георгадзе выделяет несколько ключевых направлений [3: 547]. Эти подходы делают уроки более увлекательными, развивают у учеников критическое мышление, коммуникативные навыки и способность к совместной работе.

Творческие задания

К ним относятся написание эссе, создание проектов, постеров, презентаций, мини–сценок и даже сторителлинг. Такие задания развивают воображение, умение выражать мысли на иностранном языке и работать с информацией.

Игровые формы обучения

Это ролевые игры, имитационные ситуации, деловые игры и обучающие квесты. Игры помогают моделировать реальные коммуникативные ситуации, погружать учеников в языковую среду и снижают страх ошибиться.

Привлечение внешних ресурсов

Сюда входят экскурсии, встречи с носителями языка, приглашение специалистов и учёных в класс. Это делает обучение живым, актуальным и практикоориентированным.

Участие в социальных и учебных проектах

Работа над реальными проектами (например, школьная газета, благотворительные акции, экопроекты) позволяет ученикам применять язык в нестандартных условиях, формирует активную гражданскую позицию.

Работа с новым материалом в интерактивной форме

Это могут быть видеоуроки, подкасты, презентации, а также нестандартные формы подачи материала, например, когда ученик сам становится «учителем», проводя часть урока. Хорошо работают также сократические беседы и проблемные вопросы, побуждающие к обсуждению.

1) Решение учебных и жизненных задач

Используются методы мозгового штурма, анализ ситуаций (case study), составление ментальных карт и логических схем. Эти методы помогают структурировать знания, вырабатывать решения и формировать аналитическое мышление.

Для успешного внедрения интерактивных методов обучения в образовательный процесс необходимы соответствующие средства обучения.

Средства обучения, согласно Н. Е. Поповой, можно определить как специально разработанные материалы и пособия, которые помогают учителю организовать познавательную и практическую деятельность учащихся, способствуют развитию их компетенций и облегчают процесс обучения [9: 40].

Использование интерактивных подходов в обучении значительно повышает эффективность образовательного процесса по нескольким причинам:

1. Повышение мотивации обучающихся. Благодаря интерактивным технологиям уроки становятся более увлекательными и насыщенными, что стимулирует школьников активнее участвовать в процессе обучения.

2. Совершенствование навыков общения. Работа в парах и группах помогает ученикам учиться слушать друг друга, чётко формулировать свои мысли и отстаивать свою точку зрения.
3. Развитие аналитических и креативных способностей. Совместное обсуждение задач и поиск решений способствуют формированию умений анализировать информацию, сравнивать данные и предлагать оригинальные идеи.
4. Индивидуализация. Несмотря на то, что метод интерактивных технологий предполагает групповую работу, каждый ученик получает возможность проявить себя, поделиться своими мыслями и внести вклад в общую работу, что способствует его личностному росту.
5. Улучшение усвоения учебного материала. Интерактивные методы способствуют более глубокому запоминанию и пониманию информации, поскольку ученики активно вовлечены в процесс обучения.

Таким образом, внедрение интерактивных технологий в процесс получения и отработки нового знания положительно влияет не только на усвоение грамматических и лексических структур, но и на преодоление языкового барьера. Посредством применения вышеупомянутой методики педагог может построить образовательный процесс таким образом, что за ограниченное время можно развивать навыки аудирования, чтения, письма и говорения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Алигаджиева Н. У. Применение интерактивных технологий на занятиях по английскому языку // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2014. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie–interaktivnyh–tehnologiy–na–zanyatiyah–po–angliyskomu–yazyku (дата обращения: 15.11.2024).

2 Баженова Я. А., Рукалеева К. П., Торопова К. С. Использование квеста в качестве интерактивной технологии обучения на уроках английского языка // Лингвокультурология. 2021. № 15. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie–kvesta–v–kachestve–interaktivnoy–tehnologii–obucheniya–na–urokah–angliyskogo–yazyka (дата обращения: 15.11.2024).

3 Гиоргадзе М., Дгебуадзе М. Интерактивные методы обучения: вызовы и перспективы // IJAEDU – International E–Journal of Advances in Education. 2017. Т. 3, № 9. С. 544–550.

4 Двуличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Машиностроение и компьютерные технологии. 2011. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye–metody–obucheniya–kak–sredstvo–formirovaniya–klyuchevyh–kompetentsiy (дата обращения: 16.04.2025).

5 Добрынина Т. Н., Гуляевская Н. В. Интерактивные технологии обучения в условиях педагогических инноваций. *Journal of Siberian Medical Sciences*. 2015;(5):14

6 Коваленко Е. В., Маслякова Ю. Ю. Визуальные методы обучения как средство повышения мотивации к изучению английского языка в средних и старших классах // Наука и образование сегодня. 2019. No 6–1 (41). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnye–metody–obucheniya–kak–sredstvo–povysheniya–motivatsii–k–izucheniyu–angliyskogo–yazyka–v–srednih–i–starshih–klassah (дата обращения: 15.11.2024)

7 Панина Татьяна Семеновна, Вавилова Лидия Николавна Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe–obuchenie (дата обращения: 16.04.2025).

8 Петрищева Н. С., Рыбалко Т. Г. Мобильные технологии как средство формирования лексической компетенции студентов в профессиональном лингвообразовании // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye–tehnologii–kak–sredstvo–formirovaniya–leksicheskoy–kompetentsii–studentov–v–professionalnom–lingvoobrazovanii (дата обращения: 15.11.2024).

9 Попова Н. Е., Рожкова О. В. Подходы к использованию интерактивных технологий в дошкольных образовательных организациях // Fundamentalis scientiam. Madrid, Spain, 2018. № 16. С. 35–40.

10 Шпак В. В. Использование современных интерактивных технологий обучения на уроках английского языка // Современные инновации. 2016. № 8 (10). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie–sovremennyh–interaktivnyh–tehnologiy–obucheniya–na–urokah–angliyskogo–yazyka (дата обращения: 15.11.2024).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

А. С. Лазарева
Россия, г. Москва, Российский государственный социальный университет

ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В статье рассматривается интеграция научно-образовательных и социокультурных подходов в процессе плюрилингвального обучения взрослых иностранным языкам в системе дополнительного образования современной России. Обоснована актуальность плюрилингвального подхода как средства формирования гибкой и мобильной языковой личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации. Показана необходимость построения методической системы, ориентированной на когнитивные особенности взрослых обучающихся, их профессиональные и личностные потребности. Выявлены условия успешной реализации интегративной модели, акцентировано значение подготовки педагогических кадров к работе в плюрилингвальной парадигме.

Ключевые слова: плюрилингвальное обучение, взрослые обучающиеся, дополнительное образование, научно-образовательный подход, социокультурный подход, языковая личность, межкультурная коммуникация.

Концепция плюрилингвального обучения взрослых иностранным языкам в системе дополнительного образования представляет собой результат интеграции научно-образовательных и социокультурных подходов, особенно актуальной в условиях современной России. Плюрилингвизм, трактуемый как динамическое развитие индивидуального языкового репертуара, объединяющего различные уровни владения несколькими языками с опорой на межъязыковые связи [1: 15], стал теоретическим фундаментом переосмысления задач и технологий языкового образования взрослых. В контексте дополнительного образования, ориентированного на непрерывное профессиональное развитие, личностную самореализацию и межкультурную мобильность, плюрилингвальный подход обеспечивает целостное формирование языковой личности, способной к эффективной коммуникации в многоязычном и мультикультурном обществе [2: 89].

Современная парадигма дополнительного образования в России смещается от модели узкопрофессиональной подготовки к концепции развития комплексных компетенций, включающих когнитивные, коммуникативные и межкультурные составляющие [3: 44]. Плюрилингвальное обучение взрослых в этом контексте становится неотъемлемым элементом формирования компетентности в области межкультурной коммуникации, критического мышления и креативности. Интеграция научно-образовательного подхода предполагает использование достижений когнитивной лингвистики, психолингвистики и педагогической андрагогики для создания образовательных программ, которые опираются на принципы осознанности, рефлексии, автономии обучающихся и диалогичности образовательного процесса [4: 102].

Применение когнитивно-коммуникативной модели обучения позволяет активировать внутренние механизмы межъязыковой трансференции, способствуя развитию метаязыковой осведомленности и гибкости языкового мышления [5: 67]. Социокультурный подход в плюрилингвальном обучении взрослых актуализирует понимание языка как средства освоения культурных кодов, норм и ценностей различных сообществ [6: 90]. В условиях современной России, характеризующейся социокультурным многообразием и интенсификацией миграционных процессов, формирование способности к межкультурной медиативности становится важнейшей задачей образовательных программ [7: 55]. Социокультурная интеграция реализуется через включение в образовательный процесс аутентичных материалов, проектной деятельности, этнолингвистических исследований, организации межкультурных диалогов и стажировок в международной среде. Эти формы работы способствуют не только языковому развитию, но и формированию толерантности, эмпатии и готовности к конструктивному взаимодействию с представителями иных культур [8: 134].

Интеграция научно-образовательных и социокультурных подходов в плюрилингвальном обучении взрослых требует построения методической системы, способной учитывать когнитивные особенности взрослого обучающегося, его социальный опыт, мотивационные установки и профессиональные задачи [9: 23]. Такая система предполагает полицентрическую модель проектирования содержания обучения, в которой цели формируются на пересечении образовательных, профессиональных и личностных интересов обучающихся.

Структура курса строится на модульной основе с вариативными треками изучения языков, ориентированными на различные сферы применения – деловую коммуникацию, академическое письмо, межличностное общение [10: 78]. Методы обучения акцентируют развитие стратегий самообучения, критической интерпретации текстов, навыков межъязыковой навигации и креативного комбинирования языковых ресурсов. Анализ практики реализации плюрилингвальных программ в системе дополнительного образования России показывает, что успешная интеграция научно-образовательных и социокультурных подходов требует высокого уровня квалификации педагогических кадров [11: 150].

Преподаватель в данной модели выполняет роль фасилитатора, медиатора культур, организатора самостоятельной и групповой работы, исследовательского наставника. Это требует от него владения широким арсеналом междисциплинарных знаний, умения работать в поликультурной среде и готовности к постоянному профессиональному обновлению. Важной задачей становится также разработка инструментов диагностики плюрилингвального развития, позволяющих учитывать не только уровень языковой компетенции, но и степень сформированности межкультурной чувствительности, рефлексивности и коммуникативной гибкости обучающихся [12: 117].

Таким образом, плюрилингвальное обучение взрослых иностранным языкам в системе дополнительного образования современной России представляет собой сложный интегративный процесс, сочетающий когнитивные, профессиональные и социокультурные компоненты развития личности. Интеграция научно-образовательных и социокультурных подходов не только расширяет горизонты языкового образования, но и способствует формированию гибкой, мобильной, культурно осведомленной языковой личности, способной эффективно действовать в условиях глобализирующегося мира. Перспективы развития данной модели связаны с дальнейшей теоретической разработкой концепции плюрилингвального образования взрослых, технологическим обеспечением индивидуализированного обучения и созданием многоуровневых программ повышения квалификации педагогов, работающих в плюрилингвальной парадигме [13].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Кравченко А. В. Язык и познание. М.: Языки славянских культур, 2004. 272 с.
2 Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 445 с.
3 Вильямс Г. Билингвизм и образовательная политика. М.: ЛКИ, 2007. 320 с.
4 Сысоев П. . Компетентностный подход в обучении иностранным языкам. М.: Флинта, 2013. 250 с.
5 Стернин И. А. Коммуникативное поведение и межкультурная коммуникация. Воронеж: Истоки, 2003. 189 с.
6 Блок Д. Идентичность в практике изучения языка. СПб.: Златоуст, 2011. 256 с.
7 Халилулин А. Г. Плюрилингвизм в глобализирующемся мире. Казань: КФУ, 2018. 212 с.
8 Локтюшина С. П. Межкультурная компетенция: теория и практика. СПб.: Летний сад, 2020. 312 с.
9 Бархударов Л. С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
10 Бернхард–Скала М. Корпоративное обучение в цифровую эпоху. СПб.: Питер, 2019. 210 с.
11 Дизон Г. Инновационные методы преподавания иностранных языков. М.: Языки мира, 2023. 278 с.
12 Хульт Ф., Бюстрём К. Многоязычная грамотность и обучение. Стокгольм: Университетский пресс, 2021. 196 с.
13 Лазарева А. С. Основные компоненты методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т 13. №1. URL: https://mir–nauki.com/PDF/43PDMN125.pdf (дата обращения: 27.04.2025).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Н. В. Назарова
Россия, г. Самара, Самарский государственный институт культуры

ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИИ В РОМАНСЕ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА РУССКОГО РОМАНСА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

Данная статья посвящена отражению национальной картины мира в тексте русского романса. Являясь уникальным феноменом русской культуры, романс отражает наряду с личной судьбой героя, социально-культурные явления эпохи, образы и символы, характерные для отечественной культуры. В статье делается попытка рассмотреть адекватность передачи русской картины мира, представленной в тексте романса, на английский язык. Делается вывод о трудностях при переводе ряда национально-специфических концептов и образов на иностранный язык.

Ключевые слова: национальная картина мира, перевод, романс, «Дорогой длинною», культурный код России.

Текущий этап развития российского общества характеризуется подъемом самосознания, возрождением интереса к самобытности отечественной культуры. Приоритетной задачей государственной политики становятся сохранение и укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, которые лежат «в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны» [1].

Специфика духовно-нравственных ценностей, уникальная картина мира, свойственная русскому менталитету, находят свое отражение в произведениях художественной культуры, в том числе, в таком своеобразном вокально-поэтическом жанре как романс. Со времени своего зарождения в России романс стал не просто музыкальным произведением, но своеобразным зеркалом, в котором отражались все основные события политической и социально–культурной жизни страны. Романс повествует не только о душевных переживаниях лирического героя, но и передает атмосферу времени, фиксирует процессы, характерные для того или иного этапа развития русского общества. По замечанию В.Е.Червы «… в самые яркие моменты развития художественной культуры романс играл немаловажную роль, подчас не только олицетворяя чаяния какого–либо одного социального пласта, но и выражая суть всей эпохи. И сегодня судьба романса является отражением существенных процессов, происходящих в культуре: речь идет о динамике положения личности в современном обществе…, а следовательно, на глубинном уровне – отношения в самом человеке внутреннего и внешнего, духовного и физического, эмоционального и рационального, интимного и социального» [2: 3].

Как нам представляется, особый интерес с лингВо-культурологической точки зрения представляет собой перевод тестов русского романса на иностранный язык с точки зрения передачи средствами иного языка как личных душевных переживаний героя, так и социальных и культурных событий эпохи, образности и символов, присущих русской культуре и, как следствие, уникального культурного кода России. Данная статья посвящена анализу варианта перевода на английский язык романса «Дорогой длинною». Актуальность работы обусловлена ростом национального самосознания, повышением интереса к национальной культуре, фольклору, подъемом патриотизма. Новизна работы состоит в рассмотрении перевода с точки зрения передачи средствами английского языка национально-культурной специфики данного жанра музыкальных произведений.

Прежде чем перейти к сравнению русскоязычного текста романса и варианта его перевода на английский язык, стоит остановится на некоторых линвго-стилистических, лексико-семантических и синтаксических особенностях текстов русских романсов. Жанровая специфика, а именно, отражение личностных переживаний, судьба «маленького человека», лежит в основе лингВо-стилистического своеобразия романса. Для его текстов характерна интимность, камерность, атмосфера дружеской беседы–наставлений, сопереживание, поэтическая возвышенность и лиричность. Этим можно объяснить обилие лексических выразительных средства – метонимий, метафор, сравнений – при описании внутреннего мира героя, его эмоционального состояния. Природа играет ключевую роль в романсе. Описание пейзажа, природных явлений выступает фоном, усиливающим душевные терзания героя или отдельным персонажем, параллельно с главным героем, претерпевающим изменения. Отсюда частое использование приема олицетворения. С синтаксической точки зрения, для текста романса характерны использование повторов (анафора, рефрен, кольцевой повтор). Такая черта делает романс сродни фольклорной песни, где повтор используется для создания неспешности повествования, своего рода замедления или, напротив, для создания эмоционального напряжения, усиливающего страдания героя. В текстах романсов часто используются прямые обращения, что создает интимную дружественную атмосферу. Разного рода вопросительные предложения, в том числе риторические вопросы, также служат этой цели. Кроме того,

использование императива также привлекает внимание слушателя к душевному состоянию героя, его поступкам, выступая как призыв, давая наставления герою. Еще одним способом выражения совета герою выступают отрицательные конструкции, которые также имплицитно привлекают внимание слушателя или читателя к эмоциональным переживаниям героя.

Перейдем к рассмотрению перевода романса «Дорогой длинною» [3] на английский язык в варианте Е. Раткова [4]. Данное произведение является одним из самых часто исполняемых русских романсов, оно было написан совместными усилиями композитора Бориса Фомина и поэта Константина Подревского.

Начнем с передачи названия произведения «Дорогой длинною», которое в переводе становится «If there could be the road». Так, переводчик передает эмфатическую инверсию русской фразы.

Первые строки романса переданы в английском варианте при помощи параллельных конструкций и повтора, которые отсутствуют в оригинале:

Ехали на тройке с *бубенцами*,

А вдали мелькали *огоньки*...

Эх, когда бы мне теперь за вами,

Душу бы развеять от *тоски*!

There was a Troika and bells of silver,
There were in the distance flashed lights…
How I want again to feel love's fever,
How I want to repeat those nights!

Как нам кажется, за счет данного приема, характерного для русского романса, происходит компенсация утраченных при переводе образов русского текста. К примеру, уменьшительных форм *бубенцами, огоньки*. Эмоциональное восклицание *Эх, когда бы мне теперь за вами*, также утрачивается при переводе, отчасти компенсируется ритмическими анафорами *How I want*. При этом в переводе сохраняется смысл душевного состояния героя, одиночество, потеря взаимной любви. Весьма сложное для буквального перевода русское понятие *тоска* – в английской версии пропадает, заменяется переводчиком фразой, обозначающей противоположное состояние – *again to feel love's fever*, что, по нашему мнению, передает причину душевных переживаний героя, но теряется особый колорит, присущий в русской культуре концепту «тоска». По мнению ряда исследователей, уникальностью русской тоски является ее связь с необъятным русским простором. «Та особая русская тоска, налетающая в дороге и знакомая всем, от ямщика до первого поэта, есть дитя не тесноты, а именно приволья, ничем не прегражденного пространства. Это тоска не пленника, а странника» [5: 37]. Возможно, по этой причине в рассматриваемом нами романсе переплетаются образы ««тоски» и дороги», еще одним важным для русской национальной ментальности понятием, также связанным с бескрайними просторами страны. Таким образом, важный элемент национальной картины мира – «тоска» – утрачен при переводе на английский язык.

В припеве усиливается мотив тоски, мысли о разлуке и неразделенном чувстве.

Дорогой длинною, погодой лунною,
Да с песней той, что вдаль *летит звеня*,
И с той старинною, да *семиструнною*,
Что по ночам так мучила меня!

В переводе этот мотив подчеркивается рефреном.

If there could be the road, if there could be the moon,
If there could be the song flying a far,
If there could be the guitar with well–known tune,
That at the nights *tortured my heart!*

Метафорическое описание песни, имплицитное сравнение со стрелой, пропадает при переводе. В переводе происходит конкретизация – употребление слова *the guitar*, которое в русском тексте избыточно благодаря употреблению яркого эпитета *семиструнною*. Образ страданий героя находит свое отражение и в переводе – *tortured my heart*.

В последнем куплете усиливается сожаление героя о потерянном чувстве, его тоска об утраченной любви. В русском тексте мы встречаем устаревшую лексику *задаром, понапрасну*, которые не были переданы при переводе.

Да выходит, пели мы *задаром*,
Понапрасну ночь за ночью жгли.
Если мы покончили со старым,
Так и ночи эти отошли!

В английском варианте, напротив, мысли героя направлены в будущее, и только в последнем предложении выражается грусть по ушедшему времени и чувству.
There will be new ways in the winter,
There will be new horses for us to ride.
Oh! there were ringing bells of silver,
But by now those sounds are behind…

Таким образом, рассмотрев перевод романса «Дорогой длинною» в авторском варианте, можно констатировать, что данный жанр песенного творчества, безусловно, представляет сложности при передаче на иностранный язык. По мнению исследователей, романс представляет собой целостное, органичное явление неотъемлемое для русской художественной культуры и выполняет «важные функции ретрансляции и преумножения общечеловеческих и национальных культурных традиций и духовно-нравственных ценностей» [Б]. В тексте романса в жатой лаконичной форме представлены знаковые образы отечественной культуры, имплицитно через судьбу героев переданы социально–исторические события эпохи. Относительно небольшой текст романса передает эмоциональное состояние героя, его мечты, сожаления, противоречия личного и общественного. Камерность, интимность романса сделал его одной из самых любимых форм музыкального творчества. Вместе с тем, эти уникальные черты русского романса осложняют его перевод на иностранный язык. Проанализировав передачу романса «Дорогой длинною» на английский язык, можно сделать вывод, что смысл, идея произведения получили адекватное представление в языке перевода. Вместе с тем, ряд ключевых для русской культуры образов и символов был утрачен при переводе, что еще раз подчеркивает уникальность романса как феномена русской культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 09 ноября 2022 г. № 809 // Собр. законодательства РФ. 2022. № 46. С. 21035 – 21040 (Ст. 7977)
2 Черва В. Е. Романс в истории русской художественной культуры : диссертация ... кандидата культурол. наук : 24.00.02. Санкт-Петербург, 1999. 169 с.
3 Дорогой длинною (романс): Текст песни. [Электронный ресурс]. URL: https://rustih.ru/dorogoj–dlinnoyu–romans (дата обращения: 25.04.25)
4 Ратков Е. Ромагс – Дорого длинною – English. [Электронный ресурс]. URL: https://stihi.ru/2018/02/28/3552 (дата обращения: 25.04.25)
5 Эпштейн М. Н. Все эссе: в 2-х т. Екатеринбург: У–Фактория, 2005 Т. 1 544 с.
6 Базилевич М.В. Романс как феномен отечественной художественной культуры // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). 2020. № 7 (76). С. 38–45

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

И. С. Мельникова
Россия, г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В современном контексте обучения иностранным языкам нестандартные методы все чаще вытесняют традиционные подходы. Одним из эффективных инструментов в этом процессе является использование песен. Представленное исследование подчеркивает важность музыки в образовательном процессе. Песни не только привлекают внимание учащихся и делают уроки более увлекательными, но и обогащают их лексический запас, передают культурные знания и способствуют развитию коммуникативных навыков. Работа в школе при прохождении годичной практической подготовки в 2024–2025 учебном году позволила выявить скудный словарный запас,

отсутствие мотивации, механическое заучивание слов у современных подростков. Основная цель настоящей работы – анализ современного учебно–методического комплекса Spotlight для 5 класса и подбор песенного материала к каждому разделу учебника для эффективного формирования и развития лексических навыков.

Ключевые слова: песенный материал, методика преподавания английского языка, обучение в школе, развитие лексических навыков, учебно–методический комплекс «Spotlight 5».

В современном образовательном процессе все чаще используются нестандартные методы обучения иностранным языкам, которые заменяют традиционные подходы. Одним из наиболее эффективных инструментов в этом контексте является использование песен. Песенный материал не только делает уроки более увлекательными, но и способствует развитию лексических навыков, передаче культурных знаний и созданию дружеской атмосферы в классе.

В подростковом возрасте наблюдается выраженный интерес к музыке и песням, который может быть эффективно использован в образовательном процессе для повышения мотивации и вовлечения учащихся в учебную деятельность. Этот период характеризуется формированием ценностей, взглядов и установок у подростков, что делает их более восприимчивыми к новым впечатлениям и опыту [5: 86].

Подростки активно взаимодействуют со сверстниками, которые становятся для них авторитетными фигурами, и пробуют себя в различных видах деятельности. Учителя должны учитывать эти психолого–педагогические особенности и использовать интересы учащихся для формирования мотивации к учебной деятельности. Интеграция музыки и песен в образовательный процесс может стать эффективным инструментом для повышения мотивации и вовлечения подростков в учебную деятельность, что способствует более продуктивному и интересному обучению.

Особую роль, на наш взгляд, песенный материал играет в формировании лексического компонента языковой компетенции школьников, которое является важной задачей в обучении иностранному языку. Богатый словарный запас помогает учащимся улавливать основные идеи текста и выражаться более точно и выразительно. Кроме того, он способствует обогащению культурного опыта, расширяя знания о культуре изучаемого языка.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют лексический навык как способность выбирать и правильно сочетать лексические единицы в речи [1]. А.Н. Леонтьев подчеркивает, что лексический навык является компонентом языковой компетенции, включающим знание слов и их использование в различных контекстах [3:78].

Наблюдение за современными школьниками в рамках годичной практической подготовки в 2024–2025 учебном году позволяет отметить их скудный словарный запас, что может быть связано с отсутствием мотивации, механическим заучиванием слов и недостатком практики.

Процесс формирования лексического навыка включает несколько этапов: Н.Д. Гальскова выделяет этапы первичного ознакомления, закрепления и использования лексики, а Г.В. Рогова добавляет тренировку и применение в реальных условиях [2: 179; 4: 151]

Особое внимание необходимо уделить развитию лексического навыка в средних классах, когда учащиеся работают с более сложными текстами и терминами. Важно учитывать возрастные особенности и интересы подростков, чтобы создать мотивационную среду.

Мы считаем, что учителя могут вызвать мотивацию к изучению английского языка посредством применения песенного материала на уроках английского языка.

На наш взгляд, применение песен не только делает процесс обучения интересным, но и способствует формированию лексических навыков. Информация, которая представлена в учебниках может быть трудной для запоминания, а песенный материал, который подается в форме рифмы легче, усваивается подростками. Следовательно, важно использовать песни на иностранном языке на уроках английского языка. Учащиеся смогут не только расширить свои знания о национальной культуре изучаемого языка, но и увеличить лексический запас.

Однако, учитель, выбирая песню для урока, должен соблюдать некоторые критериев:

1. песня известна учащимся;
2. песенный материал соответствует возрасту и интересам подростков;
3. тематика песенного материала соответствует содержанию занятия.

Кроме правильного выбора содержания и применения современных методов, средств и технологий, важным аспектом эффективного обучения лексике является использование соответствующего набора упражнений, который помогает в запоминании и усвоении материала, что представляет перспективу настоящего исследования.

Мы провели анализ современного учебно–методического комплекса (УМК) «Английский в фокусе» (Spotlight 5) авторства Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко и В. Эванс, который

соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Этот УМК способствует эффективному использованию английского языка и делает его изучение увлекательным для учащихся. Он обеспечивает развитие всех видов речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма – посредством разнообразных коммуникативных заданий и упражнений. Материал организован таким образом, чтобы регулярно повторять основные лексико–грамматические структуры и единицы.

УМК построен на принципах активного, холистического и гуманистического подходов к преподаванию иностранных языков. Авторы используют различные таблицы, схемы и красочные картинки для лучшего усвоения информации. Однако, поскольку песенный материал включен не во всех модулях, мы предлагаем дополнить его подборкой песен, соответствующих изучаемой лексике в соответствии с данным УМК, что позволит разнообразить уроки и повысить мотивацию учащихся.

Нами была составлена такая подборка песен к каждому модулю проанализированного УМК, песенный материал содержит лексику, которую школьники изучают на среднем этапе обучения, песни соответствует возрасту учащихся, уровню языка и теме урока.

Подборка представлена в таблице (Подборка песенного материала).

Таблица (Подборка песенного материала)

Тема урока	***Ссылка на песенный материал***
Module 1. Тема: School!	https://rutube.ru/video/a259bbb04970af8b5e707d6aa6020194/?r=wd
Module 2. Тема: I'm from	https://rutube.ru/video/b08632cece16e57ea0f30e5fb6c2cb9e/?r=wd
Module 3. Тема: At home	https://rutube.ru/video/66a756302ad41d99273a7c86e49b60ff/?r=wd
Module 4. Тема: My family	https://rutube.ru/video/c275702dc024f322fec7a59cc2892061/?r=wd
Module 5. Тема: At the zoo	https://rutube.ru/video/55a7055d5c15844ecb41fb76ad5817f9/?r=wd
Module 6. Тема: Wake up	https://rutube.ru/video/688d80ec7cbc789e6899a5effdba3ecd/?r=wd
Module 8. Тема: Master chef	https://learnenglishkids.britishcouncil.org/listen–watch/songs/snack–time
Module 9. Тема: Going shopping	https://rutube.ru/video/69340a1e6c3b3625b9d4c3cfe812cfb2/?r=wd
Module 10. Тема: Travel&Leisure	https://learnenglishkids.britishcouncil.org/listen–watch/songs/over–mountains

В настоящей таблице представлена подборка песенного материала к каждому разделу проанализированного нами УМК. Отобранная песня соответствует указанным критериям: песня известна учащимся; песенный материал соответствует возрасту и интересам подростков; тематика песенного материала соответствует содержанию занятия.

Перспективой нашего исследования считаем разработку комплекса упражнений с применением отобранного песенного материала для учащихся 5 класса с целью формирования и развития лексических навыков на уроках английского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2 Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Москва: издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
3 Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва: Просвещение, 1981. 331 с.
4 Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.
5 Фельдштейн Д.И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. Москва: МПСИ, 1996.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Л. Н. Попова[1], **А. С. Лазарева**[2]
[1]Россия, Москва, Ивановский государственный университет
[2]Россия, Москва, Российский государственный социальный университет

РАЗВИТИЕ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ КИНОДИДАКТИКУ В КОРПОРАТИВНОМ ФОРМАТЕ

В статье рассматривается практическое применение кинодидактики как инновационной технологии, способствующей развитию плюрилингвальной и межкультурной компетенции у взрослых в условиях корпоративного обучения иностранным языкам. На основе анализа действующих практик использования киноматериалов, а также результатов пилотного проекта, реализованного в рамках языковой подготовки сотрудников международной компании, обосновывается эффективность использования зарубежных фильмов как дидактического ресурса. Предлагается авторская модель внедрения киноматериалов в обучение, учитывающая принципы плюрилингвального подхода, потребности взрослых обучающихся и специфику корпоративной среды.

Ключевые слова: корпоративное обучение, иностранные языки, взрослые обучающиеся, кинодидактика, плюрилингвизм, межкультурная компетенция, инновационные технологии.

Современное корпоративное обучение иностранным языкам требует гибких, мотивационно насыщенных и социокультурно ориентированных методик, способных одновременно решать задачи языковой подготовки и профессионального развития. Поскольку речь идет о взрослых обучающихся, требуется особый подход не только на методическом, но и на психолого-педагогическом уровне. Важно учитывать социальные и психологические особенности взрослых обучающихся. Они весьма прагматичны и нацелены на конкретный результат, а корпоративная среда мотивирует на повышение профессиональной компетентности. При разработке эффективной методики обучения иностранному языку необходимо использование приёмов, способствующих не только решению основной задачи, но и личному и профессиональному росту. Поскольку современная корпоративная среда часто предполагает общение с носителями разных языков, сформированная плюрилингвальная компетенция как способность человека использовать несколько языков в различных коммуникативных ситуациях и умение гибко переключаться между ними вкупе с межкультурной компетенцией – способностью эффективно взаимодействовать с представителями других культур – несомненно является важным преимуществом. Чтобы сформировать эти компетенции, требуется системный подход и использование разнообразных методик, направленных не только на освоение системы изучаемого языка, но и на формирование осознанного отношения к языковому и культурному разнообразию. Это укладывается в рамки лингвосоциокультурного метода, когда обучающиеся знакомятся не только с языком как системой, но и с культурой носителей данного языка [с. 37].

В связи с этим особую актуальность приобретает кинодидактика, объединяющая преимущества визуального восприятия, оригинального и самобытного языкового контекста и эмоционального вовлечения обучающихся. Одним из полифункциональных приёмов, развивающих плюрилингвальную и межкультурную компетенцию, является работа с аутентичными материалами, среди которых художественные фильмы, сериалы, документальные фильмы на иностранном языке. Применение в обучении зарубежных фильмов позволяет не только расширить языковой репертуар, но и сформировать устойчивые механизмы восприятия культурной специфики. На содержательно–методическом уровне аутентичные видеоматериалы, специально отобранные с учетом профессиональной деятельности взрослых обучающихся, позволяют одновременно отработать профессиональную и разговорную лексику. Послепросмотровые дискуссии на профессиональную тематику важны не только с точки зрения закрепления языкового материала, но и с точки зрения развития взрослого обучающегося как специалиста, позволяя ему обмениваться опытом, который применим в профессиональной деятельности.

Кинодидактика как направление образовательной практики опирается на идеи когнитивно–коммуникативного и культурологического подходов, а также принципы плюрилингвального образования [4]. Согласно плюрилингвальной парадигме, обучающийся рассматривается как носитель языкового репертуара, способный к переключению между языками и ситуативной актуализации социокультурных знаний. Киноматериалы в данном контексте выступают как медиаторы межкультурного взаимодействия, способствующие развитию критического мышления, интерпретативных умений и межъязыковых связей.

Аутентичные материалы имеют ряд преимуществ:

– фильмы вызывают эмоциональный отклик, что способствует лучшему запоминанию лексики и языковых структур. Обучающиеся вовлекаются в сюжет, переживают за героев, что делает учебный процесс не только информативным, но и интересным;
– обучающиеся слышат живой язык, естественные интонации и произношение, реальные языковые конструкции, идиомы, а также, при специальном отборе, и профессиональную лексику;
– через фильмы студенты получают доступ к культуре, менталитету, системе ценностей и повседневной жизни носителей языка, что особенно важно для формирования межкультурной компетенции;
– специально подобранные задания к просмотренным фильмам помогают развивать не только аудирование, но и говорение (последующее обсуждение увиденного, разбор ситуации и ответы на вопросы), чтение (субтитры), письмо (написание рецензии, сценария, эссе).

В рамках пилотного проекта, реализованного в транснациональной ИТ–компании, была разработана и апробирована модель интеграции фрагментов зарубежных фильмов в обучение английскому и немецкому языкам. Программа включала следующие этапы:

1. Анализ потребностей сотрудников через анкетирование с целью выявления профессионально-коммуникативных приоритетов, запросов и ожиданий.
2. Подбор материалов с учётом культурного контекста, языкового уровня (B1–C1) и профессиональной релевантности (бизнес-этикет, деловые коммуникации, решение конфликтов). Примеры фильмов на английском и немецком языках: «Сеть» (1995), «Трон» (1982), «Пираты Силиконовой долины» (1999), «Превосходство» (2014), «Who Am I – Kein System ist sicher» (2014), «Исходный код» (2014).
3. Проведение методической адаптации материалов, в том числе отбор наиболее перспективных с точки зрения достижения обучающих целей фрагментов, создание заданий к фильмам (лексические и грамматические упражнения, вопросы на понимание, обсуждение героев и ситуаций, дискуссии на разные темы, включая профессиональные, задания на сравнение культур).
4. Интеграция методики в обучение проводилась через проведение модулей в формате blended learning (аудиторные занятия в совокупности с самостоятельной работой с видеофрагментами).
5. Оценка эффективности основывалась на наблюдении, беседы с участниками, сравнительного анализа входного и выходного языкового тестирования.

В ходе реализации программы было выявлено устойчивое повышение мотивации к изучению языка, развитие навыков межъязыкового сопоставления, улучшение навыков аудирования, говорения, прагматической интерпретации. Участники отмечали положительное восприятие обучающего контента и рост уверенности в ходе межкультурной коммуникации. При этом эффективность обучения была выше при использовании оригинальных фильмов с субтитрами на изучаемых языках и при целенаправленной работе по изучению социокультурных особенностей поведения героев.

*Выводы***.** Использование кинодидактики в корпоративном обучении взрослых иностранным языкам демонстрирует высокую результативность при условии методически выверенной интеграции. Аутентичные фильмы становятся не только источником языковой информации, но и катализатором развития плюрилингвальной и межкультурной компетенции. Перспективным направлением является дальнейшая персонализация киноматериалов, расширение языкового диапазона и включение элементов интерактивной аналитики видео.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Сакаева Л. Р., Баранова А. Р. Методика обучения иностранным языкам. / Учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Казань. КФУ. 2016. 189 с.
2 Флеров О. В. Интенсификация обучения взрослых иностранному языку (психолого-педагогический и содержательно методический анализ) // Педагогика и просвещение. 2018. 3. С. 82.
3 Beacco J.–C. Enseigner la grammaire aujourd'hui. 2021. / URL: http://www.adeb–asso.org/publications/book–5/
4 Coste D., Moore D., Zarate G. Plurilingual and pluricultural competence. / Language Policy Division, Strasbourg. 2009.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

С. А. Стройков
Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева

ОСНОВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию лингвистических тенденций в современном английском языке. Автор изучает причины таких изменений и представляет их результаты. В работе отмечается, что английский язык является одним из лучших примеров изменения и развития. В результате в работе делается вывод, что современный английский язык претерпевает ряд изменений ввиду различных причин (информатизация, глобализация, изменения социальных и политических ситуаций, военные инновации, культурные тренды, влияние различных вариантов и диалектов, а также естественные языковые процессы). При этом наибольшее количество изменений происходит на лексическом и грамматическом уровнях, некоторые изменения также отмечены на фонографическом уровне, синтаксический же уровень языка наименее подвержен изменениям, и они характерны больше для устной речи.

Ключевые слова: английский язык, лингвистические тенденции, лексический состав, лексическая единица, орфография, фонетический уровень, грамматика.

Исследование лингвистических изменений в современном английском языке представляется актуальным не только для теории английского языка, но и для методики его преподавания. Практическая значимость такого исследования заключается в том, что понимание современных тенденций развития английского языка позволяет правильно интерпретировать современные тексты, избегать коммуникативных неудач и успешно взаимодействовать в международной среде, адаптироваться к новым формам коммуникации и эффективно изучать английский язык.

Цель нашей работы – выявить и описать лингвистические тенденции и изменения в современном английском языке на фонографическом, морфологическом, лексико–грамматическом и синтаксическом уровнях. Теоретической базой нашего исследования послужили труды Е. Н. Абрамовой, Е. В. Астапенко, Е. М. Караваевой, М. А. Комарьковой, М. Г. Кочетовой, К. К. Малкандуевой, Г. Н. Мухамедьяновой, О. Е. Потаповой, Э. М. Селейдарян, С. А. Стройкова, В. Е. Храбровой.

Любой язык постоянно претерпевает изменения – фонетические, лексические, грамматические и даже синтаксические. Он «проявляет себя как развивающаяся система, реагируя на воздействие многих факторов: глобализация, информатизации, изменения социальной и политической жизни, культурные тренды и пр.» [9: 148]. Английский язык, по мнению, Е. М. Караваевой, является одним из лучших примеров изменения и развития [3: 42]. При этом, как отмечает Е. Н. Абрамова, лексический уровень языка наиболее подвержен изменениям, а синтаксический уровень – в наименьшей степени [1: 20].

На орфографическом уровне под влиянием устной формы английского языка появились следующие варианты написания: ‘em (them), gimme (give me), lemme (let me), whassup (what is up), kinda (kind of), d’jever (did you ever), gotta (got to), gonna (going to), movin’ (moving), goin’ (going), lovin’ (loving). Кроме того, под влиянием компьютерно–опосредованной коммуникации появились орфографические варианты слов, которые сближают их произношение и написание, например: B4 (before), GR8 (great), H8 (hate), Y (why), OIC (Oh, I see), 4get (forget), 2day (today), CUL8R (see you later) и т.д. Появились и повсеместно употребляются аббревиатуры, например: ASAP (as soon as possible), FYI (for your information), LOL (laughing out aloud), BTW (by the way), IMHO (in my humble opinion), PLS (please) и др.

На фонетическом уровне, как отмечает Е. М. Караваева, «одним из мощных рычагов языковых изменений является фонетическая эрозия. Производство речи – сложный физический и умственный процесс, и люди естественным образом стремятся затрачивать меньше усилий. Поэтому менее важные слоги становятся менее ударными и редуцируются, иногда до такой степени, что могут совсем исчезнуть» [3: 42]. Фонетические изменения происходят также под влиянием одних вариантов и диалектов английского языка на другие. В качестве примеров фонетических изменений в современном английском языке приведем 1) опускание звука [h]: He wants to go to her [hi wɒnts tə gəʊ tə hɜ] → [i wɒnts tə gəʊ tə ɜ]; 2) появление аффриката [ʧ], [ʤ] вместо [tj], [dj] перед гласными: Did [dɪʤ] you ever go…; That [ðæʧ] you can’t say; 3) выпадение [j] перед согласным [n]: I got new [nu:] rules.

На морфологическом уровне изменения вызваны, как отмечает Е. Н. Абрамова, некоторыми продуктивными аффиксами, которые участвуют в образовании новых слов: 1) суффикс –ise/ize: to glamorize (to make popular and glamorous), to finalize (to finish); 2) суффикс –ify: to gamify (to turn sth into a game), to simplify (to make sth simple); 3) суффикс –able: drinkables (things to drink), payables (accounts to be paid); 4) суффикс –ish: girlish, doggish, smallish, elevenish и др. [1: 20–21].

Как мы уже отмечали выше, больше всего изменений происходит на лексическом уровне английского языка. По мнению В. Е. Храбровой это объясняется следующими факторами: 1) эволюция интернета и современных технологий, 2) культурно-языковой барьер между поколениями, 3) военные действия и политические события, 4) глобализация, 5) культурная эволюция [11].

О. Е. Потапова считает, что изменения на лексическом уровне, в первую очередь, связаны с воздействием информационных технологий, интернета и новых медиа. «Интернет изменил не только то, как мы используем язык, но и сами слова. Следующие термины, аббревиатуры и варианты написания являются частью реестра, известного как "e–language": Alexa, app, blog, congrats, email, fab, Facebook, fitbit, Im, Instagram, iPad, iPhone, Ive, Lol, omg, tbh, tweet, Twitter and website» [8: 171].

К. К. Малкандуева полагает, что развитие интернета поспособствовало пополнению лексического состава английского языка в области 1) «интернетовской экономики»: dot–commer, online company; 2) электронной коммерции: cybercommerce, cybershopping. e–cash, e–money, virtual money, cybermall, cyberplaza, cybershop, e–mall, electronic shop, e–partment, virtual store; 3) политики: e–cabinet; 4) образования: cybereducation, e–education, teleeducation, digital learning; 4) масс–медиа: technomedia, cyberjournalism, blogosphere; 5) интерактивного телевидения: digital TV, PC–TV, teleputer, interactive TV, interactive broadcasting, two way television, pay–per–view, video–on demand, interactive multimedia [6].

О. Е. Потапова отмечает, что пандемия COVID–19 также стала причиной появления значительного объема новых лексических единиц, в том числе терминов, которые представляют собой объединение других слов. К ним исследователь относит сращения, образованные в результате контаминации словосочетаний, например, "maskne", "zoombombing", "quarantini", "covidiot", "doomscrolling"« [8: 170]. М. А. Комарькова также полагает, что изменения на лексическом уровне стали более очевидными в связи с популяризацией цифровых технологий в период пандемии, когда учебная и рабочая деятельность перешли в онлайн формат [4: 153].

Лексический состав английского языка пополняется новыми словами каждый день. По данным исследовательского института Global Language Monitor в 2009 году в английском языке было зарегистрировано миллионное слово (Web 2.0.), и каждый день появляется около 14 новых слов. Например, в 2024 году в Оксфордский словарь (Oxford Advanced Learner's Dictionary) были включены новые слова, словосочетания или их новые значения, например: allergenic, angiogram, angiography, antihypertensive, anti–racism, autophagy, battery electric vehicle, big tech, bikeable, brain fog, bronzer, chloroquine, co–curricular, comorbid, cytokine storm, dad bod, e–banking, gateway drug, generative AI, gift aid, guesstimate, healthspan, immunocompromised, implantable, intubation, ischaemic, macula, oolong tea, overfish, pay–per–click, pescatarian, pile–on, pink tax, put lipstick on a pig, romance scam, screen reader, second officer, simp, spy balloon, taskbar, TikToker, udon, unbox, vitiligo, whitefly, wokeism, zoomer и др. [12].

Развитие грамматики современного английского языка – это «постепенные количественные и качественные изменения в его структуре, направленные на совершенствование его функций как языка межнационального общения» [5]. К современным грамматическим изменениям можно отнести:

1) «опущение некоторых частей речи, например, служебных слов, в том числе артиклей, а также глагола связки to be» [2]. «В заголовках английских газет опускаются артикли, связочные глаголы, местоимения и т.д.: Obama to meet Middle East leaders; US embassy security firm raided; Sarkozy to press for 'Tobin Tax'» [10];

2) использование словосочетания глагол + существительное вместо глагола: to have a chat, to give it a shot, to go for a drink [1];

3) замена флективных форм степеней сравнения прилагательных аналитическими: more common [3];

4) использование формы множественного числа существительных, выполняющих функцию определения в составных существительных: antiques shop, drugs problem, arrivals lounge [3];

5) более частое употребление форм Continuous (Progressive): I'm being serious, Jane's hoping to visit her mother, I'm thinking you're right, I'm loving it, I will be speaking [1; 3; 4];

6) более частое употребление расщепленного инфинитива: I ask you to quickly eat your sandwich. I'm going to finally leave this boring place;

7) употребление глагола to be в форме ain't: I ain't ready yet, Jill ain't reading now, really, We ain't friends any more [1];

8) снижение частотности употребления модальных глаголов "must", "may" и "shall" [8], а также замена модального глагола should на глагол to want при передачи значений «моральная обязанность», «совет»;

9) употребление форм don't и haven't для 3 лица единственного числа: He don't listen to me. She haven't come;

10) употребление личного местоимения they (3 л, мн.ч) со сказуемым в единственном числе в качестве заменителя личных местоимений he/she или словосочетания this (that) person: I've never met this person before, but they seems nice;

11) использование в пассивном залоге глагола to get вместо глагола to be: I know you're gonna get fired;

12) употребление слова datum всегда в форме множественного числа data: Collect this data and process it. This data is updated [1];

13) использование новых вариантов введения прямой речи, например, использование 'I was like' в значении 'I said': I was like 'You can't do that,' – She was like 'Well, I'm gonna.' [3], Helen goes "I'm very happy to buy this house", Helen is like "I'm very happy to buy this house", Helen is all "I'm very happy to buy this house" [4].

Синтаксический уровень, как мы уже отмечали выше, наименее подвержен изменениям, однако в современном английском языке они также наблюдаются, но, главным образом, в устной речи, например: 1) широкое употребление эллиптических конструкций: Jonn: Are you very rich? Mark: No. Living from hand to mouth [7]; 2) использование вопросительной формы предложения, которая по конструкции соответствует утвердительной: You have been to school? Yes, sir, I answered; for a short time [7]; 3) употребление союзов в начале предложения для передачи эмоций: And where are you going now? But, baby, this book is mine! [1]; 4) широкое распространение бессоюзных конструкций: This man, you know, was so badly wounded, and I didn't know if he'd survive. But he did, you know. His wound was carefully bandaged and in a few months he was again able to fight [7].

Таким образом, современный английский язык претерпевает ряд изменений ввиду различных причин (информатизация, глобализация, изменения социальных и политических ситуаций, военные инновации, культурные тренды, влияние различных вариантов и диалектов, а также естественные языковые процессы). Наибольшее количество изменений происходит на лексическом и грамматическом уровнях, некоторые изменения также отмечены на фонографическом и синтаксическом уровнях, однако последние характерны больше для устной речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Абрамова Е. Н. Лексико–грамматические особенности современного английского языка // Евразийский Союз Ученых. 2021. № 3–5 (84). С. 19–23.
2 Астапенко Е. В. Тенденции употребления артиклей в современном английском языке // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 2. С. 208–215.
3 Караваева Е. М. О некоторых изменениях в современном английском языке (на основе художественного дискурса). Филологические науки в МГИМО. 2016. № (5). С. 41–50.
4 Комарькова М. А. Тенденции лингвистических изменений в современном английском языке // Современное педагогическое образование. 2021. № 6. С. 153–155.
5 Кочетова М. Г. О развитии грамматики современного английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2017. № 6(72): в 3-х ч. Ч. 3. С. 119–121.
6 Малкандуева К. К. Изменения лексического состава английского языка под воздействием Интернета // Современная парадигма социально–гуманитарного знания: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 января 2023 г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023. С. 8–11.
7 Мухамедьянова Г. Н. Синтаксические особенности разговорной речи в современном английском языке // Чтения имени А. С. Дембовецкого. 755–летию Могилева посвящается: сб. ст. I Междунар. науч.–практ. конф.: в 2 ч. / М–вообразования Респ. Беларусь, М–во науки и высш. образования Рос.Федерации, Белорус.–Рос. ун–т; редкол.: М. Е. Лустенков (гл. ред.) [и др.]. Могилев: Белорус.–Рос. ун–т, 2022. Ч. 1. С. 536–538.
8 Потапова О. Е. Основные тенденции лексических изменений в современном английском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2022. № 3. С. 169–171.
9 Селейдарян Э. М. Особенности трансформации современного английского языка // Эпомен: филологические науки. 2022. № 1. С. 144–150.
10 Стройков С. А. Стилистика английского языка: учебное пособие 4–е изд., перераб. Самара: СГСПУ, 2019. 100 с.
11 Храброва В. Е. О некоторых тенденциях лексических изменений в современном английском языке // Studia Humanitatis. 2015. № 4. С. 14.
12 Recent additions to Oxford Advanced Learner's Dictionary. Words and meanings added in September 2024. URL https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/wordlist/new_words (дата обращения – апрель 2025).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

В. А. Усачев[1], **Г. М. Усачева**[2], **Ф. А. Моисеева**[1]
[1]Россия, г. Донецк, Донецкий национальный университет
экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского,
[2]Россия, г. Донецк, Донецкая академия управления и государственной службы

О ПОВТОРЕНИИ ПРОЙДЕННОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Первейшей целью обучения иностранному языку является развитие навыков, которые в дальнейшем будут использоваться для практического применения в профессиональной сфере, а также в повседневной жизни в различных ситуациях человеческого общения. Но без повторения изученного материала будет очень сложно удержать его в памяти на длительный срок. Чтобы материал лучше закреплялся в памяти, его необходимо постоянно использовать на практике. В статье раскрываются некоторые аспекты работы по закреплению и повторению пройденного учебного материала по иностранному языку, обсуждаются некоторые аспекты данных форм повторения в процессе дальнейшего изучения учебного языкового материала.

Ключевые слова: пройденный языковой материал, иностранный язык, повторение, закрепление, цели изучения.

Повторение пройденного материала в методике обучения иностранному языку занимает очень важное место, так как это постоянная практика на регулярных занятиях по изучению языка. Без постоянного повторения и закрепления учебного материала процесс обучения не будет проходить в нормальном русле, и материал будет просто забываться. Повторения лексики и грамматики изучаемого языка помогает обучающимся систематизировать знания, а их подавателям выяснить, что обучающиеся усвоили или не совсем поняли, и какие проблемы у них возникли в процессе изучения определенного материала. В ходе повторения постоянно происходит адаптация учебных программ и методики, что помогает выработать разнообразные приемы работы с различным лексическим и грамматическим материалом, учебными и аутентичными текстами. Повторение и закрепление пройденного иноязычного материала выполняет важнейшую функцию контроля изучаемых знаний [1].

Целью данной статьи являются вопросы методики закрепления изучаемого материала по иностранному языку, повторения и правильной организации работы с иноязычными текстами, что станет ключом к успеху в усвоении изучаемого иностранного языка.

Преподавание иностранного языка начинается во многих высших учебных заведениях нашей страны на первом курсе и продолжается в течение нескольких семестров. В конце каждого семестра во время экзаменационной сессии с обучающихся спрашивается все, что они проходили по языку в течение всего этого времени. Преподаватель иностранного языка должен всегда иметь ввиду задачу повторения и закрепления пройденного материала и руководствоваться при этом следующими основными правилами:

1. Повторение должно проводиться так, чтобы оно предупреждало забывание, а также восстанавливало уже забытое.

2. Повторение должно не просто закреплять усвоение обучающимися знания, умения и навыки по изучаемому языку, но и совершенствовать их дальше. Для этого необходимо старую лексику повторять и закреплять путем говорения. Вопросно-ответной работы, чтения новых текстов. Грамматический материал также нужно применять к анализу новых текстов. Такая методика проведения повторения будет содействовать развитию мышления обучающихся, требуя, чтобы они осмысливали новые тексты, и заставляя их логически и грамматически анализировать эти тексты [2: 222].

3. Пройденную лексику необходимо закреплять в памяти обучающихся не только путем узнавания ее в новых текстах, но и путем переводов с родного языка на иностранный и с иностранного языка на родной. При решении этой задачи могут быть очень полезны следующие простые методы, широко применяемые у нас на практике: а) ведение обучающимися собственных записей с изучаемой лексикой; б) заучивание наизусть и систематическое воспроизведение обучающимися отрывков текстов по изучаемой тематике, а также как дополнительный обучающий элемент, разучивание стихотворений и художественно ценных прозаических отрывков.

4. Повторение пройденного материала нужно увязывать с прохождением нового учебного материала таким образом, чтобы они образовывали единство. Старый материал должен облегчать понимание и усвоение нового материала.

5. Повторение пройденного материала нужно тщательно спланировать во времени таким образом, чтобы в течение первых недель повторять преимущественно материал, пройденный в предыдущие семестры, а дальше начинать систематически повторять и материал данного учебного года.

6. При повторении важно укреплять у обучающихся, при усвоении ими языкового материала, определенную установку на рецептивное и продуктивное пользование языком. Равным образом необходимо создавать у них чувство удовлетворения от того, что не забывают старого материала и непрерывно совершенствуются в умении понимать и переводить иностранные тексты, вести диалог на определенные темы [3: 148].

7. Важными и ценными формами работы по повторению и закреплению в памяти обучающихся пройденного языкового материала могут быть в руках опытного преподавателя следующие мероприятия: стенгазеты, приуроченные к значимым датам страны, проведение клубов иностранного языка, кружков по изучению языка, встречи с носителями языка.

8. Исключительно важное значение для закрепления в памяти обучающихся пройденного языкового материала имеет домашнее дополнительное самостоятельное чтение аутентичных текстов и текстов по специальностям. Преподаватель должен уделять данному направлению работы особое внимание: обеспечивать достаточное количество соответствующей литературы для обучающихся, проводить контроль над их чтением и всячески стимулировать это чтение. Таким путем преподаватель может выполнить одно из требований учебной программы – обучить своих студентов самостоятельно читать, понимать и анализировать неадаптированную, а также художественную литературу по специальностям [4].

Используя в своей работе разнообразные формы и способы повторения учебного материала, преподаватель может добиться высоких результатов овладения изучаемым языком своими студентами. В своей методике повторения и закрепления изучаемой лексики и грамматического материала преподаватель может опираться на опыт организации данной работы, применяя методы Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова, Л.М. Бим и других видных отечественных методистов и ученых, всесторонне изучавших проблему изучения, овладения и закрепления изучаемым иностранным языком. Китайгородская в процессе овладения изучаемым языком рассматривала принцип поэтапной организации обучения языку. Одним из моментов данного принципа является выделение основной коммуникативной лексики и грамматики, значимой для целей обучения. Пассов анализировал повторяемость языкового материала в процессе формирования различных языковых навыков, последней стадией которого должно быть противопоставление, в ходе которого происходило сталкивание нового и усвоенного ранее изученного материала, во время которого и происходит повторение изученного языкового контекста. На практических занятиях происходило повторение без самого повторения, когда обучающийся повторно использовал речевой материал в новых сигуациях. Бим строила концепцию построения учебного процесса по так называемой спирали, в ходе которой учебный материал повторялся снова и снова в разном контексте, позволяя создать хорошие возможности для повторения [5: 236].

В заключении подчеркнем еще раз, что повторение является важным процессом в изучении любого языка, способствующее не забывать пройденный материал и обобщать, систематизировать полученные знания. В процессе повторения устанавливается прочная связь изученного ранее учебного материала с последующим, обеспечивая восприятие языкового материала как целостной структуры. Для прочного усвоения изучаемого языка нужно не только придерживаться определенных правил по повторению, но и следовать определенной методике, основанной на строгой последовательности и периодичности даваемого языкового материала. К настоящему времени разработано много методик повторения и закрепления изученного языкового материала, как в отечественной языковой школе, так и за рубежом, среди которых можно также назвать и методику интервальных повторений Пимслера, и Эббингауза, методы Лейтнера, и Ресторффа, но в большей степени усвоение изучаемого языкового материала обучающимися зависит от мастерства преподавателя и от желания самих обучающихся быстрее освоить изучаемый иностранный язык.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высш. ед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн.1. Общие основы психологии. 3-е изд. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 688 с. ISBN 978–5–691–01742–1.
2 Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. С. 222. ISBN: 5–200–00717–8.
3 Подольский А. И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. М.: Изд-во МГУ, 1987. 148 с.
4 Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 238 с. ISBN 978–5–271–18996–8.
5 Nicholas J., Cepeda Noriko Coburn, Doug Rohrer, John T. Wixted, Michael C. Mozer, Harold Pashler. Optimizing distributed practice: theoretical analysis and practical implications // Exp Psychol, 2009. P. 236.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

А. В. Фридерикс
Россия, г. Серпухов, Филиал военной академии Ракетных войск стратегического назначения (ФВА РВСН) имени Петра Великого в г. Серпухове

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ЛИНГВИСТИКЕ И ИХ ПРАКТИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматривается внедрение в обучение иностранному языку курсантов военного вуза современных методологических подходов и технологий, которые будут способствовать развитию необходимых компетенций в области военного перевода у будущих офицеров и достижения поставленных руководством целей в военных операциях.

Ключевые слова: курсант, иностранный язык, междисциплинарный подход, военное образование, когнитивная лингвистика, словарный запас.

Современные подходы в лингвистике оказали значительное влияние на методику преподавания иностранных языков, в том числе в специализированных контекстах, таких как военные вузы для подготовки курсантов ракетных войск стратегического назначения. Эти подходы делают акцент на коммуникативной компетенции, обучении с учетом задач, интеграции технологий и освоении языка в конкретной области.

Современная лингвистика объединяет различные методологии, делая упор на эмпирические исследования, междисциплинарные подходы и технологические решения. В военном образовании эти подходы адаптируются для удовлетворения специализированных потребностей курсантов, фокусируясь на практической коммуникации, профессиональных сценариях и когнитивной активности.

Ниже приведен современные лингвистические подходы, анализ основных методов и их применения.

1. Эмпирические и мультиметодные рамки. Современная лингвистика отдает приоритет анализу, основанному на данных, сочетая качественные и количественные методы. Это включает корпусную лингвистику, экспериментальные исследования и триангуляцию (использование нескольких источников данных для подтверждения выводов). Например, параллельные корпуса и косвенные измерения в типологии улучшают кросс-лингвистические сравнения [1].

2. Когнитивная и функциональная ориентации. Когнитивная лингвистика делает акцент на том, как язык отражает образ мышления и реальный опыт, в то время как функциональные подходы фокусируются на контексте и целях коммуникации. Эти подходы особенно актуальны в военных условиях, где использование языка связано с ситуативными результатами (например, протоколы медицинской эвакуации или операции с БПЛА (беспилотные летательные аппараты)) [3].

3. Интеграция технологий. Средства вычислительной лингвистики и искусственного интеллекта, такие как машинное обучение, позволяют автоматизировать обработку языка и создавать персонализированные траектории обучения [5]. Эти технологии поддерживают масштабируемые решения для обучения курсантов.

Внедрение в военное преподавание языков может быть осуществлено на основе следующих современных решений.

1. Модели, основанные на задачах и ситуациях. Военные курсы используют реальные сценарии (например, симуляции боевых действий, диалоги миротворцев) для обучения лексике и грамматике в контексте. Ролевые игры и симуляции усиливают использование процедурного языка, например, отдачу команд или координацию логистики. Например, симуляция MEDEVAC (от англ. Medical Evacuation – медицинская эвакуация) ставит перед курсантами задачу эвакуировать раненых, используя точную терминологию [3].

2. Интерактивные и игровые методы. Инновационные методы, такие как «Content–based learning» (Содержательное обучение – это подход к преподаванию, при котором обучающиеся изучают язык на основе значимого содержания. Он мотивирует курсантов к обучению, поскольку предмет интересен, и позволяет им применить полученные языковые навыки в другом контексте, а не просто заучивать словарный запас), способствуют развитию креативности. Курсанты разрабатывают задания (например, брифинги по миссиям) или соревнуются в решении языковых задач, что повышает вовлеченность [4]. К таким методам также можно отнести «Ментальные карты» (Mind Maps) визуально упорядочивают военную терминологию, помогая запоминать такие сложные темы, как беспилотные авиационные системы [3].

3. Коммуникативная и профессиональная направленность. Приоритетом курсов являются «аутентичные материалы» (например, документы стран НАТО (Организация Североатлантического договора, Североатлантический альянс (англ. North Atlantic Treaty Organization), полевые уставы) и такие принципы, как:

- профессиональная ориентация: согласование содержания с военными специальностями (инженерное дело, авиация) [3];
- интерактивность: структурированные диалоги между инструкторами и курсантами для оттачивания навыков ведения переговоров или брифингов [2];
- междисциплинарная интеграция: сочетание языковой подготовки с техническими предметами (например, радиосвязь в авиации).

4. Обучение с использованием технологий. Симуляторы виртуальной реальности (VR – virtual reality, англ.) и платформы, управляемые искусственным интеллектом, обеспечивают погружение в среду для отработки полевых упражнений или дешифровки зашифрованных сообщений. Эти инструменты соответствуют растущей зависимости вооруженных сил от цифровых решений [5].

Военная специфика ресурсов (например, секретные документы) может ограничивать доступность материала. Инструкторы часто создают собственные сценарии, основанные на рассекреченном контенте или исторических примерах [3].

Сложная терминология (например, системы беспилотных летательных аппаратов) требует обучения с помощью схем, фотографических и видеоматериалов. Для управления плотностью информации используются такие техники, как разбивка на части и интервальное повторение.

Военные программы сообщают о повышении уровня беглости речи в оперативных контекстах, а курсанты демонстрируют более быстрое принятие решений в многоязычной среде.

Таким образом, будущие направления в иноязычном обучении, на наш взгляд, включают расширенную интеграцию искусственного интеллекта и гибридные модели, сочетающие очные учения с виртуальными симуляциями. Объединяя строгую лингвистическую теорию с военным прагматизмом, эти методы позволяют курсантам овладеть как языковыми навыками, так и когнитивной гибкостью, необходимой для решения современных оборонных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Баркович А. А. Корпусная лингвистика: специфика современных метаописаний языка // Вестн. Том. гос. ун-та. 2016. №406. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnaya–lingvistika–spetsifika–sovremennyh–metaopisaniy–yazyka (дата обращения: 30.04.2025).

2 Волынкина Н. В., Гладких В. В., Ларина Т. В. Интеллектуально–творческое развитие курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 87–95. https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.7

3 Samadova S. J. METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE OR ENGLISH TO CADETS // Web of Scientist: International Scientific Research Journal. 2023. № 4(04). P. 483–490. URL: https://wos.academiascience.org/index.php/wos/article/view/3740 (дата обращения: 30.04.2025).

4 Shevchenko M.A., Mitchell L.A., Gorobtsov E.V. Improving linguistic training in the military education system // Tambov University Review. Series: Humanities. 2022. https://doi.org/10.20310/1810–0201–2022–27–1–86–96

5 Tasheva, N. The Evolution of Modern Linguistics: Key Concepts and Trends / N. Tasheva. Medicine, pedagogy and technology: theory and practice. 2024. № 11. P. 31–39.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

А. Р. Юсупова, И. В. Савина
Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ОЦЕНКИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматриваются языковые средства выражения отрицательной оценки в англоязычном песенном дискурсе. Исследование опирается на тексты популярных песен различных жанров. Выделяются лексические, морфологические и синтаксические маркеры негативной оценки, а также анализируются прагматические функции подобных выражений в контексте музыкального произведения.

Ключевые слова: оценка, негативность, дискурс, песни, эмоциональная лексика.

В современном медиапространстве песенный дискурс представляет собой важную сферу распространения оценочной информации.

На сегодняшний день музыкальное искусство пользуется огромной популярностью, что привело к введению термина «песенный дискурс», который представляет собой специфическую форму коммуникации, которая реализуется через языковую деятельность в виде вокальных произведений. Песенный дискурс, будучи одним из жанров художественного дискурса, выполняет как развлекательные и поэтические функции, так и коммуникативные и прагматические цели [6: 75]. По мнению Я.М. Янченко, песенный дискурс представляет собой одну из наиболее важных и актуальных областей для лингвистических исследований. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, в современной научной литературе наблюдается дефицит работ, посвященных этой теме, что, в свою очередь, приводит к отсутствию согласованной терминологии и единого подхода к постановке проблемы и ее решению. Во-вторых, песенный дискурс, как многогранное явление, предоставляет обширные возможности для исследований в различных лингвистических направлениях, таких как психолингвистика, когнитивная лингвистика, социолингвистика и др. В-третьих, музыка является не только одним из самых популярных и универсальных видов искусства, но и одним из древнейших способов выражения человеческих переживаний и эмоций в каждой культуре [9: 2]. На протяжении всей истории человечества песня выполняла функцию альтернативного голоса между людьми, сообществами, культурами. Ее роль как коммуникативного посредника особенно усиливается в периоды социально–политической, экономической нестабильности. Развитие общественных и национальных движений, борьба за права человека, а также формирование разнообразных субкультур привели к возрастанию значимости песни как инструмента для распространения социальных идей и трансформации ее функций. Вследствие этого песня стала восприниматься совершенно по–иному: к ней перестали относиться как к исключительно развлекательному жанру, она приобрела статус значимого фактора идеологии [3: 191].

Язык является не только инструментом для коммуникации, но и эффективным средством выражения эмоций и чувств. Изучение понятия оценки и средств ее выражения позволяет людям проникнуть вглубь картины мира и понять культурные особенности носителей языка. Оценка не является чем–то универсальным и неизменным. Социальные нормы и культурные установки играют огромную роль при формировании оценки. Мировоззрение, тенденции моды, интересы общества не только формируют, но и изменяют оценочные суждения людей [1: 6]. Как правило, оценка подразделяется на три основные категории: положительная, негативная и нейтральная.

Рассмотрим более подробно примеры отрицательной оценки. Она предполагает выражение неприятия чьей–либо точки зрения. Неприятие, в свою очередь, выступает одной из наиболее распространенных коммуникативных стратегий при выражении негативной оценки. Оценка, как явление, занимает промежуточное положение между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики, что подчеркивает их взаимосвязь. Исходя из этого, можно понять причину частого реагирования человека на определенные события словами с негативной коннотацией. Следует подчеркнуть, что посредством отрицательной оценки можно выразить критическое отношение к происходящим событиям, осознать их недостатки, что, в свою очередь, может стать стимулом для их изменения и улучшения [8: 158]. Негативная оценка не просто выражает несогласие или критику, но и побуждает слушателей к размышлениям, к анализу собственной жизни, формируя более критическое отношение к действительности. Кроме того, слушатели могут узнавать себя в негативном опыте, описанном в песне, что создает более близкие отношения между аудиторией и артистом.

Оценка в песенном дискурсе проявляется на всех языковых уровнях и может быть выражена как отдельным словом, так и словосочетанием или целым предложением. Согласно мнению ряда российских лингвистов, основную роль в выражении оценочности играют лексические средства. В своих исследованиях на это указывали В.В. Виноградов, А.А. Худяков, Е.Ф. Петрищева, Т.И. Вендина и другие ученые.

К лексическим средствам оценки относят существительные, прилагательные, наречия и глаголы. Наиболее ярко оценочная функция проявляется у прилагательных, поскольку они изначально несут в себе оценочное значение, отражая характеристику или свойство объекта. В подтверждение этого тезиса Ш. Балли отмечал, что «любая категория оценочных слов ведет свое происхождение от прилагательных». Одна из характерных особенностей прилагательного, как средства выражения оценки, связана с тем, что один и тот же объективный признак может восприниматься по–разному в зависимости от субъекта оценки. Лексический уровень языка, выражающий оценку, также характеризуется преобладанием пейоративной составляющей, то есть слов с выраженной негативной оценочной коннотацией. Пейоративная лексика обладает высокой степенью вариативности. Оценочный компонент таких слов может касаться этических, психологических или физических характеристик человека. Несомненно, что лексические средства выражения оценочных суждений не ограничиваются вышеуказанными. Наряду с ними оценка в языке часто выражается с помощью фразеологизмов – устойчивых выражений, обладающих в силу своей неизменяемости определенной экспрессивностью [7: 178].

Чтобы проследить, каким образом данные средства функционируют в текстах реальных песен, обратимся к конкретным примерам из современной англоязычной песенной лирики, где выражение негативной оценки играет ключевую роль в создании художественного образа и эмоционального воздействия.

В песне Juice WRLD – «Lucid Dreams» в строке *(I still see your shadows in my room)* существительное «тени» в данном контексте символизирует символ утраты и навязчивых, затянувшихся воспоминаний. Эта строчка является вступительной и задает тон всей музыкальной композиции. В строке (*You make me wanna scream at the top of my lungs*) песни The Neighbourhood – «Afraid» глагол *scream* (кричать) выражает крайнюю степень эмоционального напряжения, отчаяния, возможно, даже гнева или боли. Конструкция *make me* (заставляешь меня) указывает на то, что это чувство вызвано действиями другого человека, на которого направлено обвинение.

На морфологическом уровне оценка часто выражается с помощью отрицательных местоимений и наречий (*nobody, nothing, never).*Они помогают усилить общую негативную обстановку, т.к. это слова, обозначающие нехватку или отсутствие чего–либо и способные передать ощущение потери, пустоты. Также можно заметить активное использование сравнительной степени прилагательных с негативным значением (*worse, colder, weaker)* [5: 97].

Кроме того, негативная оценка часто выражается при помощи суффиксов, имеющих пренебрежительное значение*(–ish, –y,)* Такие суффиксы придают словам негативную оценочную коннотацию, часто с оттенком иронии или насмешки [2: 4].

Например, в строке *(You probably think that you are better now, better now)* песни Post Malone – «Better Now» сравнительная степень прилагательного «well» имеет вовсе не положительную коннотацию, т.к. можно заметить, что автор таким образом пытается выразить насмешку и ироничное отрицание улучшений. В другой строке этой же песни можно заметить использование отрицательных частиц *(You know I never meant to let you down, let you down)* Отрицательная частица «never» в данном контексте помогает создать эффект оправдания, что типично для песен о расставании. В данном случае отрицательная частица (*never)* не просто констатирует отсутствие намерения причинить боль; она усиливает чувство сожаления и раскаяния. Она подчёркивает искренность утверждения говорящего, почти умоляя слушателя поверить ему. Это усиление крайне важно в песне о расставании, где эмоции накалены до предела.

На синтаксическом уровне языка одним из часто используемых выразительных средств является риторический вопрос. Данная стилистическая фигура отличается от повествовательных конструкций как интонационно, так и структурно, внося в высказывание элемент неожиданности, тем самым усиливая его экспрессивность. Риторический вопрос, как правило, выражает усиленное утверждение или, напротив, категорическое отрицание, не предполагая ответа со стороны собеседника.

Среди других синтаксических приемов, активно используемых в оценочном высказывании, следует отметить аппликацию – внедрение в текст общеизвестных выражений (пословиц, поговорок, фразеологизмов) в трансформированном, стилистически адаптированном виде. Эффективными средствами выражения оценки также являются различные формы повторов, включая анафору и эпифору, которые способствуют акцентуации эмоционально значимых компонентов текста. Инверсия, как средство усиления выразительности, представляет собой намеренное изменение

стандартного порядка слов, что позволяет выделить наиболее значимую информацию. Парцелляция и сегментация – приемы, основанные на преднамеренном дроблении высказывания, – используются для создания напряженности, интонационного акцента и драматического эффекта. Кроме того, также используется такой прием, как эллипсис – пропуск членов предложения, передающих информацию, которая легко восстанавливается из контекста [4: 90].

Именно в лирике современных музыкальных композиций синтаксические конструкции часто используются как средство усиления субъективной оценки, передачи внутреннего состояния лирического героя и создания художественной выразительности. В целях практического подтверждения вышеизложенного рассмотрим конкретные примеры синтаксических средств выражения отрицательной оценки, зафиксированные в текстах популярных англоязычных песен.

Так, в строке *(Life it goes on, what can you do?)* небезызвестной песни Alphaville – «Forever young» вопрос *what can you do?* риторический, так как не предполагает ответа. Данный прием демонстрирует оценку внешнего мира как непредсказуемого и равнодушного, выражает беспомощность и смирение перед неизбежностью. Следующим примером, в котором были обнаружены синтаксические средства выражения отрицательной оценки, является строка *(You only say that 'cause I'm not around, not around)* из песни Post Malone – «Better Now» Повторение фразы *not around* акцентирует внимание на важной идее: поведение человека может меняться в зависимости от того, какой человек находится рядом. Этот прием создает ощущение обмана и неискренности, усиливая мотив предательства и фальши в отношениях. В данном случае выражается оценка поведения человека. В строке *(You found another one, But I am the better one)* песни Juice WRLD – «Lucid Dreams» также присутствует синтаксический прием, который помогает в полной мере выразить негативную оценку. Повторение *one* в конце двух фраз усиливает противопоставление: герой подчеркивает, что его заменили, но он считает себя лучшим. Этот прием помогает выразить обиду и горечь, создавая отрицательную эмоциональную окраску. В этом случае реализуется оценка возлюбленного, сочетающая огорчение и попытку самоутверждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
2 Атлас И. А. Синтаксические средства выражения эмоциональной оценки // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 11. С. 3–7.
3 Дуняшева Л. Г. Песенный дискурс как объект изучения лингвокультурологии // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания: Материалы Международной научно-практической конференции, Казань, 22–23 октября 2015 года. Казань: Вестфалика, 2015. С. 190–197.
4 Малярчук-Прошина У. О. Синтаксические средства выражения оценки в медиатекстах // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2015. №2. С. 89–94.
5 Саидова Я. М. Степени сравнения прилагательных в английском и рутульском языках // Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки. 2013. №3 (24). С. 96–99.
6 Саяхова Д. К. Понятие песенного дискурса // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 7–4. С. 75–78.
7 Солдаткина Т. А. Лексико–синтаксические способы выражения оценки в паремиях английского языка // Вестник ЧГУ. 2016. №2. С. 174–179.
8 Трофимова Д. С. Лексические средства передачи отрицательной оценки в англо-русском переводе художественных текстов // Вопросы современной лингводидактики: взгляд молодых исследователей : Материалы I открытой студенческой конференции с международным участием, Москва, 12 апреля 2023 года. Москва: ООО «Языки Народов Мира», 2023. С. 156–162.
9 Янченко Я. М. Лингвистический аспект исследований песенного дискурса: актуальность и многоаспектность // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. Т. 10, № 4. С. 2–8.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Секция 5

Проблемы образования и воспитания

Дж. Атабаева, М. Мириева, Г. Иламанова, А. Назаргылыджова
Туркменистан, г. Дашогуз, Туркменский сельскохозяйственный институт

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ ПО СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

В данной работе рассматриваются особенности методики преподавания иностранных языков студентам, обучающимся по сельскохозяйственным специальностям. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов, способных эффективно использовать иностранный язык в профессиональной деятельности. Целью работы является разработка и внедрение профессионально ориентированной методики, способствующей формированию устойчивых коммуникативных навыков у студентов аграрного профиля. В процессе исследования были проанализированы существующие подходы к обучению иностранным языкам, выявлены потребности студентов аграрных специальностей, а также разработана методика, включающая специализированную лексику, профессионально значимые темы и ситуационно-ролевые задания. Результаты внедрения показали повышение мотивации, улучшение усвоения лексического материала и развитие навыков устной и письменной речи.

Работа может быть полезна преподавателям иностранных языков, методистам и разработчикам учебных программ для аграрных вузов.

Ключевые слова: методика преподавания, иностранный язык, профессионально ориентированное обучение, сельскохозяйственные специальности, коммуникативная компетенция.

Введение. В условиях глобализации и усиления международного сотрудничества владение иностранными языками становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов в различных отраслях, включая аграрный сектор. Сельское хозяйство, как одна из ключевых сфер экономики, активно развивается, внедряя современные технологии, оборудование и научные достижения, значительная часть которых представлена в международном информационном пространстве. В этой связи возникает острая необходимость в подготовке специалистов, способных эффективно использовать иностранные языки в профессиональной деятельности.

Особую актуальность приобретает совершенствование методики преподавания иностранных языков в аграрных вузах. Традиционные подходы зачастую не учитывают профессиональную направленность обучения, что снижает мотивацию студентов и ограничивает практическую применимость полученных знаний. Современные образовательные стандарты требуют разработки методических решений, направленных на формирование профессионально ориентированной иноязычной компетенции, включающей знание специализированной лексики, навыки делового общения и способность работать с профессиональной информацией на иностранном языке.

Таким образом, исследование, направленное на создание эффективной методики преподавания иностранных языков для студентов сельскохозяйственных специальностей, имеет не только теоретическое, но и важное практическое значение. Разработка и внедрение такой методики позволит не только повысить уровень языковой подготовки студентов, но и обеспечить их конкурентоспособность на рынке труда, расширив возможности для международного взаимодействия, стажировок и научного сотрудничества.

Цель исследования – разработать и обосновать эффективную методику преподавания иностранного языка студентам аграрных специальностей, способствующую формированию профессионально ориентированных коммуникативных навыков.

Задачи исследования:

1. Проанализировать существующие методические подходы к обучению иностранным языкам студентов непрофильных направлений.
2. Выявить особенности профессиональной подготовки студентов сельскохозяйственных специальностей.
3. Разработать методику, учитывающую профессиональные интересы и потребности студентов.
4. Оценить эффективность предложенной методики в условиях учебного процесса.

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку студентов сельскохозяйственных специальностей. Предмет исследования – методические особенности формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции.

Разработка и внедрение эффективной методики обучения иностранному языку с профессиональной направленностью позволит не только повысить уровень языковой подготовки студентов, но и обеспечить их конкурентоспособность на современном рынке труда.

В мире в сфере образования и науки реализуются образцовые работы. Вовлечение молодежи в мировой простор, занятие ведущей позиции в политических, экономических, культурных и гуманитарных отношениях на региональном и международном уровнях, развитие и совершенствование общества на основе национальных и общечеловеческих ценностей требуют создания определенной системы, эффективного действия, а также знания иностранных языков наряду с родным языком. Это связано с уровнем знаний молодежи иностранных языков. Поэтому в высших учебных заведениях уделяется большое внимание повышению качества преподавания английского языка и увеличению его эффективности. В этом контексте в нашей стране существуют все возможности для изучения иностранных языков молодежью.

Основная цель изучения языка – создание целостной образовательной среды на всех этапах системы образования, систематическая модернизация содержания преподавания иностранных языков, повышение качества языковых и культурных знаний обучающихся и обеспечение эффективной учебно–воспитательной работы, разработка и внедрение инновационных технологий обучения языкам [1: 129].

Высокоразвитыми, конкурентоспособными и профессионалами, которые прекрасно владеют иностранными языками, будут новые специалисты, которые будут двигать мир вперед. В этой связи возрастает необходимость применения новых методов обучения иностранных языков для студентов технических и сельскохозяйственных специальностей. В сельскохозяйственных высших учебных заведениях началась новая форма преподавания иностранных языков.

Начато научное изучение особенностей методов преподавания иностранных языков студентам сельского хозяйства, лесного и рыбного хозяйства. Как и у специалистов в других отраслях, у студентов сельскохозяйственных специальностей есть свои профессиональные особенности. Студенты, работающие с зарубежной сельскохозяйственной техникой, такой как «John Deere» и «Case», требуют все более серьезного подхода к изучению иностранного языка в связи с современными требованиями. В этом контексте мы рассматриваем особенности совершенствования методов преподавания языков с учетом профессиональных особенностей студентов этих специальностей. Основные задачи преподавания иностранных языков заключаются в анализе, обобщении и совершенствовании преподавания иностранных языков. Эти задачи включают разработку теоретических и методологических основ непрерывной системы преподавания иностранных языков и создание системы, охватывающей все уровни образовательной структуры [2: 116].

Изучение иностранных языков приобретает еще большее значение в условиях растущей экономической мощи и расширения международного сотрудничества. Это также является основным средством развития, укрепления дружественных отношений и мира в мире. Множество вопросов преподавания иностранных языков было и продолжает быть изучено учеными на научной основе. На данный момент научное изучение сельского хозяйства среди студентов становится одной из главных задач. С развитием сельскохозяйственной техники возникает необходимость в подготовке молодых специалистов, которые могут применять иностранные языки для работы с новейшими технологиями. Методология преподавания иностранных языков требует совершенствования в соответствии с требованиями времени. Молодежь и развивающиеся поколения должны быть подготовлены к счастливой жизни, стать учеными, образованными и высокоразвитыми людьми [3: 112].

Методика преподавания иностранных языков заключается в том, что она должна быть направлена на развитие интеллекта и воспитание студентов. Методика – важная часть преподавания. Преподаватель использует различные методы обучения для того, чтобы научить студентов правильно использовать язык [4: 98].

Результаты:

В результате проведённого исследования и внедрения разработанной методики преподавания иностранного языка студентам аграрных специальностей были получены следующие данные:

Повышение мотивации к изучению иностранного языка. После внедрения тематически ориентированных учебных материалов (на основе профессиональной лексики и ситуаций из аграрной практики) 78 % студентов отметили, что изучение языка стало для них более интересным и полезным с профессиональной точки зрения.

Улучшение показателей усвоения лексики. В ходе экспериментального обучения студенты, использующие профессионально ориентированные материалы, показали рост уровня усвоения специальной терминологии на 25 % по сравнению с контрольной группой, обучающейся по традиционной методике.

Развитие коммуникативных навыков. Использование ситуационно–ролевых игр, связанных с профессиональной деятельностью (например, «обсуждение агротехнологий», «работа на международной выставке», «переписка с поставщиками»), позволило повысить уверенность студентов при устном и письменном общении на иностранном языке. 65 % участников продемонстрировали улучшение в навыках аудирования и говорения. Повышение академической успеваемости.

Общий уровень успеваемости по иностранному языку в экспериментальной группе повысился на 0,8 балла по пятибалльной шкале. Особенно значительные улучшения наблюдались у студентов со средней начальной подготовкой. Положительная обратная связь от студентов и преподавателей.

По результатам опроса, 83 % студентов и 92 % преподавателей отметили целесообразность и эффективность интеграции профессионально ориентированных методов обучения в курс иностранного языка. Преподаватели, проводя занятия, должны использовать не только лекции и монологи, но и разнообразные интерактивные методы, созданные и организованные преподавателем. Это включает в себя умственные упражнения, обсуждения, дебаты, креативные задания и критическое мышление. Все эти методы помогают студентам развивать воображение и творческие способности.

Для преподавания иностранных языков используется ряд средств: книги, пособия, анкеты, слайды и технические средства.

Выводы:

1. Эффективность специализированной методики. Внедрение учебных материалов, основанных на профессиональной лексике и ситуациях, связанных с аграрной практикой, положительно влияет на усвоение терминологии, развитие навыков говорения, аудирования и письма.
2. Повышение качества обучения. Разработанная методика способствует росту академической успеваемости, особенно среди студентов со средней начальной подготовкой, и демонстрирует значительное улучшение языковых компетенций в сравнении с традиционными подходами.
3. Интерактивные методы как основа обучения. Использование ситуационно–ролевых игр, дискуссий, дебатов и других интерактивных форм работы делает процесс обучения более живым, способствует формированию критического мышления и активному включению студентов в образовательный процесс.
4. Высокая оценка участниками. Результаты анкетирования подтвердили высокую эффективность предложенной методики: большинство студентов и преподавателей отметили её практическую значимость, соответствие профессиональным интересам и актуальность для будущей работы.
5. Необходимость модернизации. Современные реалии требуют постоянной модернизации методических подходов, в том числе активного внедрения цифровых технологий и мультимедийных ресурсов, что позволяет создать целостную образовательную среду и повысить доступность и привлекательность изучения иностранного языка [5: 98].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Гурбанов А., Гурбанова Л., Тораева М. Методика преподавания английского языка. Ашхабад: ТДНГ 2010. 129 с.
2 Гурбанов А., Гурбанова Л. Методика преподавания английского языка. Ашхабад: ТДНГ 2011. 116 с.
3 Концепция совершенствования преподавания иностранных языков в Туркменистане. Ашхабад: ТДНГ 2017. 57 с.
4 Концепция развития цифрового образования в Туркменистане. Ашхабад: ТДНГ 2017. 112 с.
5 Закон Туркменистана «О образовании». Ашхабад: ТДНГ 2021. Профессиональные особенности аграрных специальностей. 98 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

О. Н. Биленькая
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Традиционные методы физической активности не всегда соответствуют потребностям современного поколения студентов. Поэтому возникают новые методики и технологии, которые направлены на оптимизацию занятий физической культурой, повышение мотивации учащихся и учет их индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: физическое воспитание, интеграция, геймификация, адаптивные игры.

В свете стремительного прогресса технологий, изменения образа жизни учащейся молодежи и появления новых образовательных методик, внедрение современных подходов к физическому воспитанию становится особенно актуальным.

Применение интерактивных тренажеров, цифровых спортивных игр и игровых механик в традиционных уроках физкультуры открывает новые горизонты для образования и помогает формировать устойчивые привычки к активному образу жизни.

Игра как форма и метод учебно–тренировочных занятий имеют большой функциональный потенциал и позволяют сопряженно развивать не только физические качества, но и создают возможности для проигрывания различных социальных ролей, проявления волевых, лидерских качеств, коммуникативной активности. Четко определенный сюжет и заданные правилами параметры игры позволяют отслеживать нормативность действий при достаточно высокой вариативности поведения участников [2].

Состязательность, в условиях соперничества, позволяет задать высокий эмоциональный накал, положительно влияющий на формирование положительной мотивации к занятиям и ориентировать обучающихся на максимальное приложение сил для достижения поставленной цели. Награда за достижение цели стимулирует активность [1]. Введение эвристических элементов, необходимых для принятия стратегических решений развивает быстроту мышления и формирует ответственность и самостоятельность [3].

К основным функциям игрового метода можно отнести:

- стимулирующая, позволяющая создать продуктивную атмосферу (интересная сюжетная линия, эмоциональная насыщенность, поощрение за проделанную работу);
- коммуникативная, направленная на объединение действий в команде, наличие эффективной коммуникации;
- здоровьесберегающая (рекреационная) задающая направленность на введение игр в обучение и досуговые практики с целью снятия излишнего напряжения, стресса и др. [4].

В связи с неуклонным снижением уровня здоровья учащейся молодежи все более актуальными становятся адаптивные программы физического воспитания. В соответствии с индивидуальным подходом данные программы учитывают, показатели, характеризующие здоровье, физическую подготовленность, мотивированность занимающихся. Гибкий подход, персонализация, совокупность различных форм контроля, в том числе и цифровых инструментов делают данные программы доступными даже для занимающихся с ограниченными возможностями.

Введение новых видов спортивных дисциплин, наиболее популярных в молодежной среде (силовые виды: атлетическая гимнастика, пауэрлифтинг, кросс–фит; фиджитал–спорт и др.) создает условия для эффективного и разнообразного обучения, в том числе и инклюзивных занятий.

Цель исследования – определить, как современные подходы влияют на вовлеченность учащихся, уровень физической подготовки, а также сформировать рекомендации по их дальнейшему развитию. Для объективной оценки эффективности инновационных методик был проведен эксперимент на базе Самарского социально–педагогического университета, включающий три группы студентов (по 30 человек в каждой):

• Первая группа занималась по традиционной программе (атлетика, гимнастика, игровые виды спорта).

• Вторая группа использовала цифровые технологии (онлайн–программы, VR–фитнес, мобильные приложения).

• Третья группа участвовала в занятиях с элементами игровых методик и адаптивных программ.

Таблица

Изменения в ключевых показателях

Группа	Средний рост физической подготовки (%)	Уровень мотивации (%)	Посещаемость (%)
Традиционная программа	+12%	55%	78%
Цифровые технологии	+18%	75%	85%
Игровые и адаптивные методики	+22%	80%	90%

Результаты демонстрируют, что современные методики более эффективно повышают уровень физической подготовки, мотивацию к занятиям и посещаемость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Абрахм Жиго Изучать новые навыки с помощью интерактивных курсов программирования [Электронный ресурс] / Абрахам Жиго / 2016 г. URL: https://www.codeschool.com/courses/
2 Andrew Answer Тренды будущего: распределенное робопроизводство, геймификация, спортивный интернет [электронный ресурс] / Andrew Answer / 2017 г. URL: https://habrahabr.ru/post/153797
3 Бил Жозе Игры Обучения [Электронный ресурс] / Бил Жозе / 2017 г. URL: https://shoyulearning.wordpress.com/2012/05/20/games–and–failure/
4 Иванько А. Ф., Иванько М. А., Калабугина Д. В. Геймификация в образовательном процессе // XX международные научные чтения (памяти Алексеева Р.Е.) : сборник статей Международной научно-практической конференции, Москва, 15 декабря 2017 года. Москва: ООО «Европейский фонд инновационного развития», 2017. С. 9–15. EDN ZXTSEF.
5 Физическая культура, спорт, туризм: наука, образование, информационные технологии: Материалы Всероссийской с международным участием заочной научно-практической конференции, Казань, 24–25 марта 2022 года. Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2022. 496 с. ISBN 978–5–89873–594–4. EDN DFXZHC..

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

В. В. Бойченко
Россия, г. Волгоград, Волгоградская академия МВД России

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ХОДЕ ПРОВЕДЕНИЯ МЕРОПРИЯТИЙ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье рассматриваются вопросы обучения русскому языку как иностранному в аспекте формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Автор исходит из тезиса о росте значимости межкультурного взаимодействия в сфере образования в мировой практике и в системе российского высшего образования. Динамика влияния социокультурной адаптации на развитие коммуникативных компетенций анализируется на результатах анкетирования иностранных обучающихся. В статье описаны особенности учебно-воспитательной работы. проведения культурно–массовых мероприятий патриотической направленности с целью развития межкультурной коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативные компетенции, межкультурные компетенции, лингвокультурология, фоновая лексика.

Изменения в геополитической ситуации, международных отношениях, которые влияют на место России в современном мире, приводят к актуализации новых тенденций, форм и моделей изучения русского языка как иностранного.

Главной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является формирование коммуникативной компетенции, то есть возможности общаться на темы, связанные с будущей специальностью. Коммуникативная компетенция, кроме собственно языковой составляющей,

включает социальные, культурные и дискурсивные компоненты, владение которыми позволяет ориентироваться в различных социальных и культурных контекстах общения.

В последние годы в исследованиях по проблемам формирования межкультурной коммуникативной компетенции в иноязычной аудитории высказываются мнения о приоритетности данной компетенции, указывается на сложность и многогранность этого понятия, включающего в себя не только лингвистическую, коммуникативную, но и общекультурные компетенции (социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную и др.) [2]. Как отмечает А.С. Мамонтов, «в условиях сегодняшнего дня оптимальной может считаться лишь такая модель обучения языку как средству межкультурной коммуникации, которая в состоянии успешно справиться с задачей формирования не только и не столько лингвистической и коммуникативной компетенций, сколько так называемой межкультурной компетенции» [1: 147].

В значительной степени подобная точка зрения основана на росте интереса к культуре России в мире и количества иностранных студентов, получающих образование в России. За последние пять лет число иностранных студентов выросло на 23 %, с 289 000 в 2018 году до 355 765 в 2024 году. Благодаря устойчивой ценовой политике (стоимость обучения иностранных студентов в вузах России в 4–5 раз меньше, чем в США), повышению количества государственных квот на бесплатное обучение (более 30 тыс. в 2024 году), грантовой поддержке растет число иностранных студентов не только в столице, но и в российских регионах, что, безусловно, повышает рейтинг этих вузов.

С расширением географии образовательных организаций России, в которых обучаются иностранные студенты, расширяются и границы знаний обучающихся о нашей стране. Кроме того, иностранные студенты, получающие образование в России, способствуют популяризации русской культуры (включающей её многонациональные разновидности) в мире и формированию позитивного отношения к стране, где они проходили обучение.

Как происходит процесс «вхождения», погружения в новую социальную и культурную среду иностранного студента регионального вуза? Для ответа на этот вопрос в Волгоградской академии МВД России дважды в год проводится анкетирование, цель которого – мониторинг процесса социокультурной адаптации к условиям обучения и возникающих в ходе обучения трудностей [3].

Поскольку анкетирование анонимное и добровольное, слушатели открыто высказывают свое мнение об организации учебно–воспитательного процесса. Учитывая неоднородность контингента обучающихся (дальнее зарубежье – на подготовительном курсе, ближнее и дальнее – на первом курсе), уровень образования при поступлении на обучение, ответы на вопросы могут существенно различаться. Однако существуют и общие для всех факторы, влияющие на темпы формирования языковой и социокультурной коммуникативной компетенции: новый язык общения, трудности с изучением которого испытывают около 40 % слушателей (практически все представители дальнего зарубежья); новая система образования (обязательное выполнение домашнего задания); отсутствие родственников и семьи (первые месяцы разговоры по телефону фактически круглосуточные); жизнь в общежитии (отсутствие «личного пространства»), непривычный режим дня (ограничения в свободе передвижения).

Одним из способов формирования межкультурной коммуникативной компетенции является организация досуга, «культурно–массовых» мероприятий. За их проведение отвечают специальные подразделения образовательных организаций, руководство факультетов, осуществляющих подготовку иностранных слушателей. Как показывают результаты опросов, плохо организованные мероприятия, даже если это посещение самых известных исторических или культурных объектов, оказываются малоэффективными. Так, например, экскурсия в музей казачьей культуры и быта должна обязательно предваряться (или сопровождаться) рассказом об истории казачества, его социальных и этнических особенностях.

Безусловно, Волгоград – Сталинград в год празднования 80-летия Победы в Великой Отечественной войне является одним из главных центров патриотического воспитания, в городе и области запланировано более 130 официальных мероприятий, посвященных 80-летию Великой Победы [5]. Однако экскурсии на Мамаев Курган, музей-панораму и другие исторические места не будут восприняты и поняты должным образом без объяснений роли Сталинградской битвы в Великой Отечественной войне и мировой истории.

В связи с этим мероприятия, организуемые языковой кафедрой, нередко оказываются более эффективными, поскольку цель преподавателя – не только донести информацию, но и предварительно адаптировать ее для конкретной группы обучающихся с учетом уровня знания русского языка, степени информированности иностранных слушателей об истории и культуре России.

Не менее важным в этой связи является формирование лояльного (как минимум!), уважительного отношения к России, ее истории, культуре, традициям. Разрушение «стен», стереотипов о жизни в России может достигаться в ходе учебно–воспитательной работы за счет

объективного, корректного, грамотного «диалога культур», умения без лишнего пафоса показывать наши достижения и преимущества и без ложной скромности признавать существующие проблемы (чему способствует, в том числе, проведение анкетирования).

На уроке и во время проведения культурно–массовых мероприятий следует активно использовать лингвокультурологические ресурсы русской лексики и *идиоматики*, фоновые знания, необходимые для успешной коммуникации в русскоязычной среде. Так, например, при проведении «уроков мужества» для иностранных слушателей – сотрудников правоохранительных органов иностранных государств были использованы материалы о первых иностранцах – героях Советского Союза: Рубена Руиса Ибаррури, отдавшего свою жизнь в боях за Сталинград, и Примо Джибелли, советского летчика, трагически погибшего в сражениях с фашистами в Испании.

Кроме того, идея проведения «урока мужества» требует пояснений, в том числе смысловых: русское слово «мужество» в переводе на другие языки очень сильно теряет свой истинный смысл: courage (англ. и фр.), coraggio (итал.), coraje (исп.), odwaga (польск.), храброст (серб.).

Как можно понять из описания российского ордена Мужества, им награждаются граждане за смелые и решительные действия «при исполнении воинского, гражданского или служебного долга в условиях, сопряженных с риском для жизни». Звание Героя Советского Союза присваивалось «за совершение подвига или выдающиеся заслуги во время боевых действий, а также и в мирное время» (первыми героями Советского Союза стали летчики, участвовавшие в спасении экспедиции с парохода «Челюскин»). Звание Героя Российской Федерации (с 1992 г.) присваивается «за заслуги перед государством и народом, связанные с совершением геройского подвига».

Следовательно, культурно–исторический фон таких понятий, как «герой», «подвиг» может быть проиллюстрирован примерами из российской истории, биографических данных.

Решение вопроса о том, насколько глубоко и обстоятельно нужно комментировать культурно–исторический фон русской лексики и фразеологии, зависит от уровня образования и языковой компетенции иностранных обучающихся, а также других экстралингвистических факторов [4]. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции – это долгосрочный и многоэтапный процесс, предполагающий использование разнообразных педагогических методов и технологий, таких как учет профессиональной направленности обучения, сочетание аудиторных и внеаудиторных форм обучения, учет индивидуальных особенностей обучающихся, использование сопоставительных методов при изучении языка и культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Мамонтов А. С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации // Русистика. 2019. Т. 17. № 2. С. 143–156.

2 Корзенникова И. Н. Особенности процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 13–22.

3 Boychenko, Vladimir V., Bayarsaikhan Misheel. Questionnaire survey of foreign students as an interactive educational technology// Tendencies of foreign language education: Researches and teachers' International conference proceedings. Ulan–Baatar: University of Internal Affairs, 2024. P. 94 –100.

4 Фролова О. А., Лопатинская В. В. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов экономического профиля // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. Т 6. №2. URL: https://mir–nauki.com/PDF/16PDAMN218.pdf. DOI: 10.15862/16PDAMN218.(дата обращения: 28.04.2025).

5 Андрей Бочаров: в Волгоградской области пройдут более 130 официальных мероприятий в честь Великой Победы. URL: https://www.volgograd.ru/gubernator/tekush/546825/

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васильцовой

И. А. Васельцова, С. А. Боков
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ, СОЦИАЛЬНАЯ, АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Стремительность развития научных, технических, технологических и экономических основ производства изменяют требования социального заказа к качественным характеристикам специалистов, что актуализирует проблему научного переосмысления понятий «профессиональная мобильность», «социальная мобильность», «академическая мобильность».

Ключевые слова: профессиональная мобильность, социальная мобильность, академическая мобильность, профессиональная подготовка, изменяющиеся условия деятельности.

В современном обществе, как и в сфере промышленного производства, мобильность является основной характеристикой, позволяющей оптимально быстро адаптироваться, эффективно развиваться и конкурировать в условиях глобального вхождения цифрового контента во все сферы жизнедеятельности и области промышленного производства; реализации кадровой политики крупнейших холдингов страны, заключающейся в системной ротации кадров; стремительных изменений технологических основ профессиональной деятельности. Это приводит к тому, что современный социальный заказ требует научного переосмысления понятий «профессиональная мобильность», «социальная мобильность», «академическая мобильность» и определения основных закономерностей их функционирования, средств и методов их формирования в образовательном пространстве вуза [7].

Содержание данных понятий находится в тесной зависимости от специфики и условий реализации профессиональной деятельности, что обуславливает переход за пределы универсальности и требует учета характеристик, очерчивающих уровень и степень профессиональной специализации. Содержательное наполнение понятий профессиональной, социальной и академической мобильности для специалистов железнодорожного транспорта исследовано недостаточно, несмотря на то, что железнодорожная отрасль является одной из самых значимых в транспортном сегменте Российской Федерации. Стремительность развития научных, технических, технологических и экономических основ производства определяет направление развития сферы профессионального образования на основе учета изменений, происходящих в состояниях социальных и профессиональных систем. Быстро меняющиеся условия реализации профессиональной деятельности многократно увеличивают уровень реализации рисков различной локации, в следствии чего, цена профессиональных ошибок, обусловленных человеческим фактором, существенно возрастает и может приводить к возникновению нестандартных и аварийных ситуаций с социально неблагоприятными последствиями [1].

Для определения изучаемых понятий в рамках педагогической науки необходимо обратиться к более широкому кругу явлений, определяющих понятие «мобильность». Мобильность в самом обобщенном виде означает движение. Данный аспект является ключевым для выявления остальных производных значений. В контексте данного исследования основополагающей является возможность трансформации пространственной (физической) мобильности в структуру личности, в ее интеллектуальные, социальные, психологические свойства ил характеристики. П. Сорокин, занимаясь проблемами социальной мобильности определяет ее как возможность вариативных переходов индивида из одной социальной позиции в другую [5]. Зарубежные исследователи, в рамках данной научной школы, анализируют не качества личности, а совокупность проблем, которые определяют изменения индивидом или группой места, занимаемого в профессиональной, социальной или академической структуре и миграцию из одного слоя в другой или горизонтальные перемещения (внутри одного слоя).

В отечественных исследованиях изучение мобильности как качества личности актуализировалось после подписания Болонской декларации, которая была призвана обеспечить наличие академической мобильности, позволяющей свободно перемещаться в образовательном пространстве и эффективно обмениваться опытом. Данный документ предусматривал так же наличие социальной мобильности, которая непосредственно связана с возможностью трудоустройства профессиональных кадров из разных стран благодаря принятию системы сопоставимых академических степеней. В данном аспекте содержание понятий академической и социальной мобильностей задаются пространственными характеристиками. С позиций личностно-ориентированного подхода академическая мобильность определяется как сложный структурный личностный конструкт, включающий интеллектуальные, творческие, волевые, эмоциональные качества, обеспечивающие достижение поставленных целей обучения в изменяющихся условиях образовательной деятельности [3; 4]. Академическая мобильность обуславливает наличие изменений условий, форм, средств, методов и содержания образовательного

процесса в соответствии с основными признаками мобильности: высокой вариативности, гибкости, непрерывного движения (динамизма).

В педагогических исследованиях нет однозначной трактовки понятия «профессиональная мобильность». В самом обобщенном виде профессиональная мобильность представляет собой интеграцию мотивационно обусловленных качеств, знаний, умений, навыков характер взаимосвязей и главенствования которых в значительной мере варьируются.

О.А. Малыгина интегрирует содержание профессиональной и социальной мобильности определяя их как интегративное личностное образование, которое включает направленность на освоение нового в профессиональной сфере, креативность, открытость, показатели в составе профессиональной компетентности и готовность к социальным изменениям [2]. Суть данного понятия определяется не как совокупность перечисленных характеристик, а проявлениями (действиями), которые определяются выделенными качествами личности, то есть мобильность – это не компетентность, не готовность, не креативность и др., а качество которое определяет то как индивид проявляет себя в профессиональной или социальной сфере через компетентность, готовность, креативность и др.

Проведенные теоретический анализ исследуемых категорий позволяет определить логическую взаимосвязь между сущностными характеристиками. Базисным основанием любой мобильности является интеграция качеств и способностей личности, определяющих готовность к изменениям своей профессиональной позиции, статуса и к перемещениям в профессиональной сфере. Функциональным элементом, движущим стимулом представляются потребности, цели, мотивы, установки, интересы. А сама мобильность определяется как качество, ориентированное на реализацию академической, социальной и профессиональной динамики. При этом необходимо отметить, что данные категории представлены не только интеграцией сущностных признаков качеств и свойств, отличающих данные феномены от других и придающим им определенность. Сущностной характеристикой является интеграция (взаимосвязь и взаимообусловленность) всех элементов системы, которая позволяет продуцировать новые свойства, которые не проявляются в отдельных системных элементах. В этой связи актуализируется проблема определения структуры и содержательного наполнения компонентов мобильности, которые в действительности обеспечат перспективу академической, социальной и профессиональной мобильности будущих специалистов.

Изученные исследовательские материалы позволяют представить универсальную структурную матрицу любой мобильности как совокупность мотивационно-ценностного, мировоззренческого, когнитивного, поведенческого, рефлексивного и адаптивного компонентов. Выделение показателей в содержательном наполнении компонентов определяется целями, спецификой и условиями функционирования конкретной образовательной области, профессиональной деятельности, социальной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Белов Д. О. Тенденции профессиональной подготовки инженеров–электрификаторов железнодорожного транспорта // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 2. С. 77–81.
2 Малыгина О. А. Формирование профессиональной мобильности бакалавров в техническом университете // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. Выпуск 129. С. 127–134.
3 Матухин Д. Л. Педагогическая модель формирования профессиональной мобильности в условиях технического вуза // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. № 7 (135). С. 139–142.
4 Меркулова Л. П. Реализация личностно-ориентированного подхода при формировании профессиональной мобильности специалистов технического профиля // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 9. С. 64–74.
5 Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
6 Тынышбаева А. А. Академическая мобильность студентов в структуре управления учебным процессом в вузе // Болонский процесс и ЕНУ им. Л.Н.Гумилева: проблемы, поиски, решения: XII научно-практическая конференция ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, 9 февраля 2012 года. Астана: издательство ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, 2012. 427 с.
7 Фугелова Т. А. Профессиональная мобильность студентов технического вуза как социально–педагогическая проблема // Человек и образование: академический вестник образования взрослых Российской академии образования. 2013. № 3 (36). С. 83–86.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

С. В. Горбатов, Е. А. Краснова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И РЕГУЛЯРНЫЕ ДИАГНОСТИКИ: НОВАЯ ПАРАДИГМА ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме трансформации системы внутренней оценки качества образования в вузах в условиях цифровизации и изменения подходов к аккредитации. Анализируются вызовы, стоящие перед образовательными организациями в связи с ужесточением требований к качеству подготовки специалистов и необходимостью регулярного мониторинга результатов обучения. Особое внимание уделяется смещению акцента с формальных параметров на реальные достижения студентов, измеряемые через диагностические работы. Рассматриваются возможности использования цифровых инструментов для оптимизации процедур внутренней оценки, включая ЭИОС, LMS, системы аналитики и ИИ. Формулируются принципы организации регулярных диагностических работ и механизмы обратной связи для студентов, преподавателей и администрации.

Ключевые слова: внутренняя оценка качества образования, цифровизация образования, диагностическая работа, система управления обучением.

Современная система высшего образования в России находится в процессе активной трансформации, обусловленной цифровизацией всех сфер общественной жизни и ужесточением требований к качеству подготовки специалистов. Одним из ключевых элементов этой трансформации стало изменение подходов к аккредитации образовательных организаций. В 2022 году вступили в силу поправки в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», которые ввели новую модель аккредитации, основанную на принципах бессрочности и регулярного мониторинга качества образования через систему аккредитационных показателей [1]. Эти изменения кардинально изменили ландшафт образовательной оценки, сместив акцент с формальных параметров деятельности вузов на результаты обучения студентов, измеряемые, в первую очередь, через диагностические работы [2].

Согласно данным Рособрнадзора, с момента введения новой модели аккредитации процент отказов в государственной аккредитации резко увеличился – с 6–10 % в 2020–2021 годах до 42 % в 2022–2024 годах. При этом основной причиной отрицательных решений является невыполнение показателя по качеству освоения содержания образовательной программы: студенты не могут преодолеть минимальную планку по проценту правильных ответов на задания, разработанные самими вузами [3]. Этот факт свидетельствует о системном кризисе в области внутренней оценки качества образования и требует пересмотра подходов к подготовке оценочных материалов и организации учебного процесса.

Новые вызовы диктуют в том числе необходимость переосмысления роли оценочных средств для диагностических работ [4]. Если сегодня они рассматриваются как материалы, разрабатываемые для процедур внешнего контроля (прежде всего аккредитации, реже – надзорных мероприятий), то в новых условиях они должны стать неотъемлемой частью внутренней системы качества вуза, обеспечивающей непрерывный мониторинг освоения компетенций в рамках образовательной программы. Такой подход соответствует мировым тенденциям в области гарантии качества образования, где акцент смещается с формального соответствия стандартам на реальные результаты обучения (learning outcomes), а система оценки представляет собой цикличный процесс: оценка → анализ → корректировка → повторная оценка.

Безусловно, в современных условиях любая трансформация должна опираться на применение цифровых инструментов [5]. В стандартизированном виде включение регулярных диагностических работ (ДР) в систему внутреннего контроля качества университета выглядит следующим образом:

1. Планирование ДР: определяются ключевые компетенции для каждого курса, в ЭИОС формируется фонд валидных оценочных средств, составляется график диагностик (например, раз в семестр).

2. Проведение ДР: студенты выполняют работы в электронной системе вуза, задания при этом генерируются из утвержденного банка.

3. Анализ результатов ДР: он осуществляется на основе отчетов электронной системы, по результатам анализа организуется корректирующая методическая работа.

4. Корректировочные мероприятия: преподаватели вносят необходимые изменения в курсы, ФОСы, студенты получают рекомендации по индивидуализации образовательной траектории.

Отметим, что в настоящее время образовательными организациями накоплен достаточный положительный опыт применения цифровых инструментов, позволяющих оптимизировать отдельные элементы процедуры внутренней оценки. В общем виде система данных, входящих в ЭИОС вуза, представлена на рис. 1. Кратко охарактеризуем основные компоненты системы.

В основе любой современной электронной информационно–образовательной среды (ЭИОС) учебного заведения находится комплекс интегрированного программного обеспечения, позволяющий оптимизировать учет, хранение, обработку и анализ информации о его основных процессах. Ядром ЭИОС в России чаще всего является одна их следующих информационных систем (1С:Университет, 1С:Колледж, Тандем и др.). Ключевыми задачами, решаемыми данными системами являются организация и учет ключевых процессов деятельности образовательного учреждения: от поступления абитуриентов до выпуска и трудоустройства выпускников. При этом значимая часть данных этих систем формируется за счет «ручной» работы сотрудников учебного заведения.

Непосредственно ход учебного процесса реализуется с помощью систем управления обучением (LMS). Взаимодействие LMS, например, с 1С:Университет реализуется с помощью шины данных, по которой в двухстороннем направлении курсируют наборы структурированных данных. На сегодняшний день и в мировой практике, и в России широкое распространение получили как классические LMS, так адаптивные. Стоит отметить, что авторы классических LMS не забывают добавлять в свои продукты элементы адаптивных систем и с каждым днем граница между ними все больше размывается. К классическим LMS мы можем отнести такие, как Moodle, GetCourse, iSpring, Stepik. Все они позволяют организовать не только разработку электронного курса, но и сопровождение учащихся с помощью системы чатов, видеоконференций, форумов, кроме того, системы предоставляют возможности взаимодействия с симуляторами, тренажерами, системой тестирования, выполнения заданий и формирования портфолио участников образовательного процесса.

К специализированным адаптированным LMS можно отнести, например, инновационную разработку Knewton. Это платформа для персонализации адаптивного обучения. Она включает систему сбора данных, систему выводов и систему персонализации. На основе данных всей системы платформа позволяет оценивать возможности учащегося и с учетом этой оценки корректировать цели обучения и формировать оптимальную стратегию обучения каждого учащегося. Но даже этого не главное. Knewton умеет анализировать учебные материалы, разработанные преподавателями, по сотням параметров и на этой основе выделяет ключевые идей, теории и понятия, предлагая оптимальную структуру, формат информации и уровень сложности для каждого учащегося. В России упрощенным аналогом такой системы может служить цифровой репетитор Plario. Этот тренажер индивидуально подбирает траекторию обучения в зависимости от уровня подготовки и прогресса студента. В классических LMS, например Moodle, тоже есть инструменты адаптирования контента и тестирования, но их огромный минус заключается в том, что все они ручные и требуют от преподавателей колоссальных усилий для их использования.

Практически ни одну современную ЭИОС сегодня невозможно представить без интегрированных инструментов аналитики и инструментов на основе искусственного интеллекта (ИИ). Все они используют как наборы структурированных, так и не структурированных данных. На основе структурированных данных, таких как логи, статистика работы пользователей, результаты их работы, могут формироваться разного рода дашборды с помощью таких систем как Yandex DataLens и Power BI. Кроме этого, такие дашборды могут быть интегрированы в LMS–системы и отображать разным категориям пользователей те визуализированные данные, которые им доступны в разрезе ролевой модели. Прогнозные модели, выстраиваемые как правило на базе скриптов на языках R или Python, позволяют анализировать чередующиеся параметры учащихся и, например, предсказывать кто из слушателей не сможет вовремя закончить изучение курса или же не успеет к заданному сроку сформировать заданный уровень компетенций.

Для обработки неструктурированных данных в LMS–системах используются NLP–системы. Данные системы позволяют не только адаптировать образовательный контент как в Knewton, но и анализировать валидность открытых ответов студентов, отчетов по практическим работам, курсовые и дипломные работы, а также элементы портфолио учащихся. В результате такого анализа по группе параметров (как правило от десятков до сотен) система генерирует структурированные данные, которые по шине данных могут быть обработаны системой аналитики или же интерпретированы системой внутренней оценки качества образования. К элементам внутренней системы качества кроме всего перечисленного относятся также опросы и анкетирования участников образовательного процессе, где с программной точки зрения на помощь приходят разнообразные чат-боты (Telegram, VK и др.), интегрированные в ЭИОС.

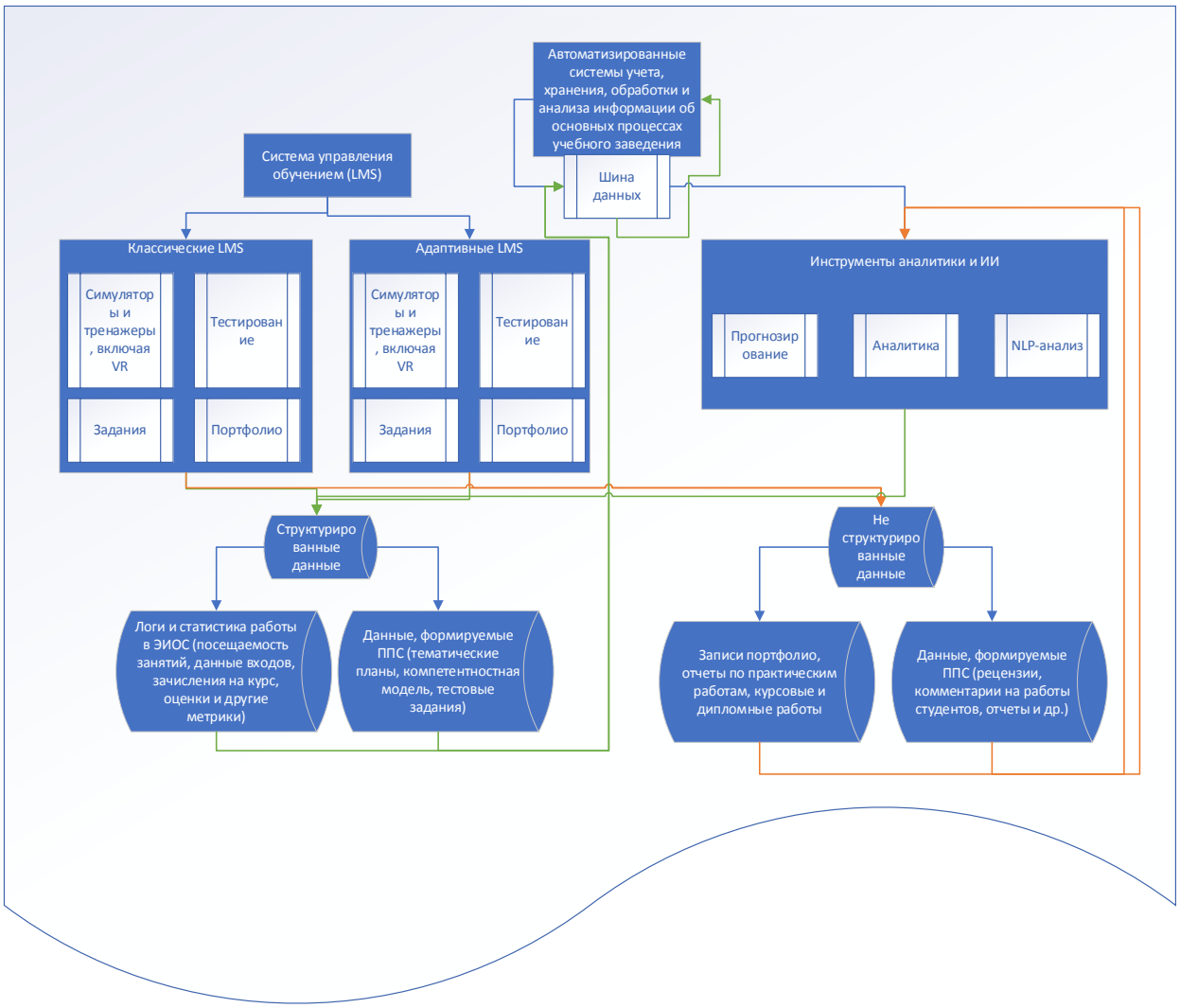


Рис.

Как видим, цифровые инструменты разнообразны и достаточно разобщены по своему назначению и основному функционалу. Однако понимание достоинств и ограничений отдельных ресурсов способно дать целостную картину потребного минимума для организации регулярных оценочных процедур в рамках внутренней системы контроля качества подготовки, построенных на соблюдении трех основных принципов:

1. Циклическая организация диагностических процедур. Диагностические работы проводятся с заранее установленной периодичностью, к примеру: в начале семестра – входное тестирование (pre–test) для выявления стартового уровня, в середине – промежуточный контроль (intermediate test), в конце – итоговая диагностика (post–test).

2. Применение автоматизированных систем для формирования оценочных материалов, реализующих алгоритм подбора заданий в разрезе дисциплин учебного плана и компетенций ФГОС, анализ статистики выполнения (дискриминационный индекс, сложность), выявление «неработающих» вопросов (с одинаково низким % правильных ответов), автоматический отбор 30–40 наиболее релевантных для каждой диагностики заданий (по дисциплинам, компетенциям, индикаторам, результатам аттестации студента и пр.), исключение повторяемости вариантов, система кросс–проверки заданий и др.

3. Применение механизмов оперативной обратной связи для студентов, преподавателей и администрации.

Система обратной связи для студентов может включать в себя: список ошибок, интерактивную карту компетенций с визуализацией пробелов, ссылки на видеоуроки по соответствующим темам, рекомендации записаться на консультации, чат-бот с персональными рекомендациями. Регулярные диагностические работы позволяют студентам понять, какие темы они усвоили слабо, и вовремя восполнить эти пробелы. Постоянный контроль снижает стресс от внезапных проверок и учит студентов объективно оценивать свои знания.

Для преподавателей актуально получение обратной связи по следующим направлениям: рейтинги эффективности заданий, выявление «неработающих» вопросов и заданий, интерактивные карты компетенций и дисциплин с визуализацией пробелов в знаниях студентов. Если большинство студентов не справляются с определенными заданиями, это сигнал к пересмотру методики или содержания дисциплины.

Для администрации будут полезны дашборды с ключевыми метриками, прогнозные модели успешности выполнения студентами диагностических работ при внешних процедурах оценки, инструменты интеграции с системой управления персоналом (оценка работы ППС). Выявленные проблемные зоны могут стать темой методических семинаров, учебно–методических советов.

Безусловно, внедрение регулярных диагностик в рамках внутренней системы качества требует не только применения новых технологий, но и определенных изменений в организационной культуре вузов. Успех невозможен без поддержки руководства, выделения ресурсов, планомерного внедрения и масштабирования системы оценки качества обучения, прозрачности целей, функциональных задач и ролей для всех участников процесса. Отказ же от модернизации грозит потерей конкурентоспособности на фоне общей цифровизации образования. Ключевые трудности, с которыми сталкиваются университеты в процессе внедрения цифровых инструментов системы контроля качества обучения, и их возможные решения обобщены в табл. 1.

Таблица 1

Проблема	Возможные решения
Сопротивление преподавателей (дополнительная нагрузка, недоверие к цифровым сервисам и ресурсам)	Геймификация, бонусы за участие, обучение цифровым инструментам
Нехватка ИТ–инфраструктуры	Поэтапное внедрение, облачные сервисы, грантовая поддержка
Правовые барьеры (защита персональных данных, соблюдение требований законодательства об образовании)	Разработка внутренних регламентов, шифрование данных
Низкая вовлеченность студентов	Включение результатов в рейтинговые системы, открытая аналитика

Таким образом, эффективная система внутренней оценки качества образования в вузе, отвечающая современным запросам внешней и внутренней среды, требует комплексного, системного подхода. Регулярные диагностические работы, интегрированные в цифровую среду и подкрепленные инструментами аналитики и обратной связи, становятся ее ключевым элементом. Успешное построение такой системы невозможно без учета организационных аспектов, включая поддержку руководства, ресурсное обеспечение и преодоление сопротивления изменениям. Представляется, что дальнейшее развитие внутренних систем качества образования будет связано с активным использованием потенциала новейших цифровых технологий, таких как: цифровые межвузовские банки заданий (площадки кооперации университетов для обмена валидными оценочными материалами) и цифровые тьюторы (ИИ–ассистенты, корректирующие программу по итогам диагностик, например, как ChatGPT, но для учебных курсов). Эти направления открывают новые перспективы для повышения объективности и эффективности оценки, а также для индивидуализации образовательного процесса, что в конечном итоге способствует повышению конкурентоспособности вузов в условиях современной цифровой экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Горбатов С. В., Краснова Е. А., Христофорова Л. В. К вопросу о системе оценки качества подготовки специалистов высшего технического образования в России // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: Материалы XI Международной научно-методической конференции, Минск, 24 ноября 2022 года. Минск: Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 2022. С. 44–49.

2 Дружинин А. В. Диагностическая работа при аккредитационной экспертизе и федеральном государственном контроле (надзоре) как способ оценки соблюдения обязательных требований образовательными организациями высшего образования // Образование и право. 2023. № 6. С. 398–404.

3 Аверьянова И. Э., Анисимова М. А. Диагностическая работа как весомый фактор при аккредитации вузов // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. 2022. № 4. С. 374–377.

4 Вопросы правового регулирования качества образования и организация его оценки на современном этапе / С. В. Горбатов, Е. А. Краснова, С. И. Кузина, И. Г. Сагирян // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 2: Юридические науки. 2024. № 3 (43). С. 51–58.
5 Горбатов С. В., Краснова Е. А. Процессный подход к управлению качеством образования: от внутренней системы качества к аккредитационному мониторингу // Инженерное образование в цифровом обществе: материалы Международной научно-методической конференции в двух частях, Минск, 14 марта 2024 года. Минск: Белорусский государственный университет информатики и электроники, 2024. С. 256–258.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Л. А. Грицай
Россия, г. Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского

ВЛИЯНИЕ КРЕЩЕНИЯ РУСИ НА ИДЕАЛЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена исследованию влияния крещения Руси на становление идеалов родительского воспитания, выявлению религиозно-нравственных ориентиров, определивших новые ценностные установки семьи, и их дальнейшему отражению в историко-культурной традиции воспитания детей.

Ключевые слова: Крещение Руси, родительское воспитание, христианские ценности, духовное становление, семейная педагогика, идеалы воспитания, православная традиция.

Крещение Руси, являясь не только величайшим религиозным актом, но и культурно–цивилизационным переломным моментом в истории восточнославянских народов, оказало фундаментальное воздействие на формирование нравственных ориентиров, поведенческих норм и воспитательных практик в семейной жизни, что, в свою очередь, определило специфику идеалов родительского воспитания на многие века вперед, закрепив в общественном сознании идеи духовного становления личности через любовь, кротость, послушание и стремление к внутреннему совершенствованию, исходя из этого, осмысление влияния христианской традиции, принесенной на Русь в X веке, на трансформацию представлений о задачах, ценностях и содержании родительского воспитания требует комплексного анализа, в котором необходимо учитывать религиозно–этические установки византийской модели православия, адаптацию новых норм в условиях традиционной дохристианской культуры, а также постепенную институционализацию семейного воспитания как части общего христианского служения и нравственного долга родителей перед Богом и обществом.

Православные идеалы воспитания, сформировавшиеся под влиянием византийской христианской традиции, стали фундаментальной основой развития педагогической мысли на Руси, определяя как цели, так и ценностные ориентиры воспитательной практики, что, безусловно, повлияло на трансформацию представлений о родительском воспитании детей. Принятие христианства в 988 году ознаменовало начало новой культурно–исторической эпохи, сопряженной с кардинальной перестройкой общественного сознания и переосмыслением роли семьи и воспитания в жизни человека и общества в целом.

Восточное ортодоксальное христианство, унаследованное нашими предками от Византии, предложило сравнительно мягкую антропологическую модель человека, в которой, как указывает В.И. Блинов, по сравнению с западным христианством акцент делался не на юридической виновности человека перед Богом, а на его духовной немощи и потребности в Божественной помощи [2: 16–17]; эта особенность византийского мировоззрения глубоко повлияла на формирование идеалов родительского воспитания, наполнив их обращением к ценностям любви и соработничества в процессе духовного возрастания детей. Однако, несмотря на принятие христианства, как справедливо подчеркивает П.Ф. Каптерев, на практике реализация новозаветного идеала воспитания натолкнулась на серьезные трудности, связанные с устойчивостью традиционных ветхозаветных подходов, которые оказались более понятными и доступными для массового восприятия [4], это обстоятельство позволило Е.В. Шестуну предположить, что до настоящего времени православная модель воспитания сохраняет в себе два типа – ветхозаветный и новозаветный, находящихся в состоянии сложного единения и взаимодействия [9: 8].

Особенности восприятия и адаптации христианских идеалов воспитания в древнерусской среде подтверждаются популярностью в XI–XIII веках ветхозаветных текстов, таких как «Притчи Соломона», «Премудрость Соломона» и «Псалтырь», что свидетельствует о доминировании ветхозаветного понимания ценностей воспитания в массовом сознании. Ограниченное распространение христианства в пространстве Руси, на что обращает внимание Е.А. Белов, указывая на узкую полосу влияния вдоль водных путей между Киевом и Новгородом [1: 25], обусловило тот факт, что идеи новозаветной педагогики вначале были восприняты лишь образованными слоями общества, как отмечает Г. Митрофанов [6].

Тем не менее, несмотря на локальность распространения, христианские представления о воспитании детей постепенно находили отражение в литературных памятниках, способствуя формированию новой педагогической культуры, в которой родительское воспитание приобретало ярко выраженный духовный характер и осмысливалось как процесс духовного возрастания ребенка, направленного на стяжание Святого Духа и приобщение к вечной жизни с Богом.

Идеал родительского воспитания в новозаветной традиции предполагал синергийное взаимодействие человеческих усилий и Божественной благодати, в рамках которого родители рассматривались не только как наставники, но и как соработники Бога в деле формирования духовной зрелости ребенка, само воспитание понималось как священное действие, направленное на спасение души ребенка, что коренным образом отличало его от восточнославянских языческих идеалов воспитания. Общественными целями воспитания выступали цели религиозного характера – приобщение человека к Богу через свободную любовь, обретение вечного бытия, что позволило рассматривать процесс воспитания детей как путь духовного совершенствования, причем как в законническом ветхозаветном понимании («Блажен человек, который упражняется в мудрости и в разуме своем поучается святому...» (Сир. 14: 21)), так и в новозаветном идеале совершенства («Итак, будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5: 48)).

Система общественных ценностей, рожденная этими целями, строилась на иерархии «Бог – семья – общественное служение – личные интересы», унаследованной от византийского мировоззрения, где семейной жизни и воспитанию детей отводилась исключительно высокая роль, поскольку соборное начало превалировало над индивидуальным.

Первой ценностью родительского воспитания стала сотериологическая ценность спасения, которая, по справедливому суждению Д.С. Лихачева, определяла древнерусскую культуру как литературу «одной темы и одного сюжета», где главным оставался вопрос о смысле человеческой жизни [5: 19], так, Т.В. Чумакова также акцентирует внимание на том, что древнерусская культура несла в себе этико–аксиологический контекст, объединяющий религию, искусство, хозяйственную и личную жизнь с доминирующей целью спасения души [8: 16]; Г.П. Федотов, развивая эту мысль, указывает на кенотипическое понимание спасения в древнерусском обществе, когда каждый христианин, подражая Христу, добровольно принимал путь смирения и любви к ближнему [7].

Вторая важнейшая ценность – это ценность единства семьи, рассматриваемая в Ветхом Завете как духовный союз кровных родственников, несущих родовой грех, но находящихся в завете с Богом, а в Новом Завете – как образ Малой Церкви, в которой союз мужчины и женщины приобретает божественное значение, единство христианской семьи понимается как «единство судьбы», где муж, жена и дети живут в атмосфере взаимного доверия, уважения и общего преодоления жизненных трудностей. М.И. Демков, анализируя древнерусские памятники, подчеркивает высокую ценность семейной сплоченности, которая выражалась в наставлениях отцов детям о необходимости жить в единстве и послушании матери [3: 61].

Особое место в системе ценностей занимала ценность почитания родителей, коренящаяся в пятой заповеди Моисея, подтвержденная в Новом Завете Иисусом Христом и апостолами («Почитай отца твоего и мать» (Еф. 6:1–3)), и отраженная в древнерусских памятниках, таких как «Книга премудрости Иисуса, сына Сирахова» и «Притчи Соломона». Данная ценность проявляется также в памятнике «Пчела», где утверждается, что послушание родителей ценнее поста и пустынного жития: «Послушание больши есть поста и пустыннаго жития...» [3: 92].

Идеал сыновнего послушания особенно ярко воплотился в житии «Чтение о Борисе и Глебе», где святые князья предстали как образцы предельного уважения и любви к родителям и старшим братьям, свидетельствуя о воплощении в практике христианского идеала воспитания.

Наконец, важной составляющей идеалов родительского воспитания стала ценность детей как дара Божьего: в Ветхом Завете дети понимались как гарантия продолжения рода и памяти о предках, а в Новом Завете утверждалась мысль о внутренней духовной ценности ребенка как носителя благодати Божией. Такое восприятие детства, как отмечает П.Ф. Каптерев, формировало особую

родительскую ответственность за нравственное и религиозное воспитание детей, поскольку успех или неудача воспитания рассматривались как залог благополучия рода и общины в целом [4].

В Новом Завете значение детей получает новое, сотериологическое освещение: Христос не только благословляет детей, но и ставит их в пример взрослым, говоря: «Истинно говорю вам: если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное» (Мф. 18:3), здесь ребенок воспринимается как носитель чистоты, доверия и кротости – тех качеств, которые необходимы для спасения. Таким образом, ценность детей в новозаветной перспективе определяется их духовной близостью к Богу, а не только их родовой функцией, что, по мнению Е.В. Шестуна, радикально изменяет акценты воспитательной практики: родители призваны не столько навязывать ребенку свою волю, сколько заботиться о сохранении его чистоты и духовной открытости миру Божию [9: 62].

Наконец, в православной педагогической системе, оформившейся на Руси под влиянием христианства, особое место занимала ценность личного примера родителей. В условиях педагогической культуры Древней Руси нравственный облик родителей рассматривался в качестве основного средства воспитания, поскольку именно в подражании старшим дети усваивали нормы поведения и духовные ценности, родители должны были являть собой образец кротости, терпения, веры и благочестия, что превращало воспитание в процесс постоянного внутреннего совершенствования самих воспитателей.

Древнерусская литература отражает сложную и многогранную картину родительских чувств: от искренней заботы и нежности до проявлений строгости, которые тем не менее рассматривались как необходимые для спасения души ребенка, родительская любовь сочеталась с ответственностью за духовное состояние детей, а эмоциональная сторона воспитания строилась на новозаветном принципе любви и милосердия, а не на страхе и принуждении. Знания родителей о развитии ребенка, зафиксированные в памятниках древнерусской письменности, носили преимущественно нравственно–религиозный характер, несмотря на отсутствие систематического педагогического знания в современном смысле, в родительском сознании укоренилось понимание важности раннего воспитания – формирования в детях послушания, смирения, любви к Богу и ближнему, поэтому воспитание рассматривалось как часть духовной работы над преодолением природной греховности человека. Рефлексия родителей о процессе воспитания отчетливо проявляется в наставлениях, житиях и поучениях, где подчеркивается ответственность за духовную судьбу детей, так, в «Поучении Владимира Мономаха» особое внимание уделяется воспитанию в потомках справедливости, милосердия, честности и богобоязненности, что свидетельствует о формировании осознанной родительской позиции, где воспитание воспринималось как духовное руководство.

Идеал личности ребенка в культуре Древней Руси определялся христианскими добродетелями: послушанием, смирением, чистотой помыслов, любовью к Богу и ближнему, родители стремились взрастить в детях способность к служению Богу и людям, что соответствовало общему духовному направлению эпохи.

Таким образом, идеалы родительского воспитания Древней Руси исходили из глубокого религиозного основания: воспитание понималось как забота не только о земной жизни ребенка, но прежде всего о его вечном спасении, любовь родителей, даже в своих строгих проявлениях, была направлена на приведение детей к Богу, а родительский авторитет зиждился на высшем авторитете Божественного закона, именно в этом проявляется специфическая черта православного воспитательного идеала, запечатленного в литературных памятниках средневековой Руси.

Новый православный идеал родительского воспитания, сформировавшийся в Древней и Средневековой Руси, нашел свое глубокое отражение в литературных памятниках той эпохи: от княжеских наставлений до крестьянской жизни, от индивидуальных поучений до общецерковных сборников – вся система воспитания пронизывалась одной главной идеей: ребенок должен быть воспитан в страхе Божьем, в послушании, трудолюбии и целомудрии, ради спасения своей души и во спасение души своих родителей.

Такие памятники древнерусской книжности, как «Повесть об Акире Премудром», «Поучение Владимира Мономаха», «Наставление о детях» князя Константина Всеволодовича, «Слово отца к сыну» из Изборника 1076 года, демонстрируют идеал личности, где высшими добродетелями признаются богобоязненность, любовь к ближнему, смирение, честность и трудолюбие – эти качества воспринимались не просто как черты характера, а как необходимое условие для обретения вечной жизни и богоугодного служения.

В более поздний период – XV–XVI вв., когда Россия осознала себя как Третий Рим, единственную опору Православия после падения Византии, педагогический идеал получил более строгие и общинные формы, например, в таких памятниках, как «Златоуст», «Измарагд», «Домострой», акцент сделан на коллективную ответственность за воспитание: родители,

окружающие люди, духовенство вместе следят за тем, чтобы ребенок вырос благочестивым, послушным и добродетельным христианином.

Особое место среди данных книжных памятников занимает «Домострой», который обобщил вековые традиции православного воспитания, где родительская любовь тесно переплетается с требовательностью и телесными наказаниями, воспринимаемыми как способ спасения души ребенка. В этом своде наставлений наказание рассматривается не как жестокость, а как проявление заботы о вечной судьбе ребенка. Не случайно идея о телесных наказаниях как средстве воспитания присутствует и в других сборниках того времени, например, в «Слове и притчах о наказании детей» и «Поучении сыну» Ивана Федорова.

Характерно, что практика наказаний была не безусловной: «Домострой» подчеркивает, что наказывать следует разумно, с наставлением, а не с жестокостью, параллельно утверждается и необходимость ежедневного духовного наставления детей, их обучения молитвам, богослужебному порядку, добрым делам и труду, следовательно, воспитание ребенка понималось как постоянный процесс формирования его души в соответствии с христианскими добродетелями.

В целом, в литературе Древней и Средневековой Руси отразился национальный идеал родительского воспитания, в основе которого лежали страх Божий, стремление к спасению души, благочестие, человеколюбие и общинная ответственность за нравственное становление подрастающего поколения, этот воспитательный идеал органично вписался в сознание русского народа и на многие века стал основой его педагогической традиции.

Таким образом, влияние крещения Руси на идеалы родительского воспитания проявилось в коренной переориентации общественного сознания от языčески–родовых установок, акцентирующих физическую силу, воинскую доблесть и родовую честь, к христианским добродетелям, предполагающим смирение, милосердие, нравственное совершенствование и ответственное духовное руководство ребенком на пути к спасению души, что предопределило как формы родительской заботы, так и долгосрочные идеалы воспитания детей в древнерусском обществе. Влияние христианского учения в семейную жизнь, основанное на идеях любви, жертвенности и подражания Христу, стало краеугольным камнем формирования новой более «мягкой» педагогической традиции, сохранявшей свое значение долгие столетия, что сегодня, при обращении к этим идеалам, открывает возможности для более глубокого понимания ценностных оснований отечественной культуры родительства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Белов Е. А. Русская история до реформы Петра Великого. СПб.: Изд. Л. Ф. Пантелеева, 1895. 496 с.
2 Блинов В. И. Развитие теории и практики образования в России XVIII – начала XX века под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: дис. … д-ра пед. наук. М., 2001. 260 с.
3 Демков М. И. История русской педагогики. СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1899. Ч. 1. Древнерусская педагогика. 328 с.
4 Каптерев П. Ф. История русской педагогии. Пг.: Земля, 1915. 746 с.
5 Лихачев Д. С. Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси. М.: Современник, 1975. 368 с.
6 Митрофанов Г. Агиографический образ и историческая реальность семейной жизни в Русской Православной Церкви. URL: www.kiev–orthodox.org/site/family/1534 (дата обращения: 29.04.2025).
7 Федотов Г. П. Русское религиозное сознание: киевское христианство X–XIII вв. // Православие и католицизм: социальные аспекты; ИНИОН. М., 1998. Вып. 3. С. 121–151.
8 Чумакова Т. В. Образ человека в культуре Древней Руси (опыт философско-антропологического анализа): автореф. … д–ра философ. наук: 09.00.13. СПб., 2002. 39 с.
9 Шестун Е. В. Православная педагогика. М.: Про-Пресс, 2001. 576 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Ю. В. Гуменникова[1], В. П. Кузнецов[2]
[1]Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения
[2]Россия, г. Самара, Поволжский государственный университет
телекоммуникаций и информатики

КОМПЛЕКСНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ В УСЛОВИЯХ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы итогового контроля по отдельной дисциплине студентов вузов. В условиях действия балльно-рейтинговой системы оценивания одной из форм промежуточной аттестации может выступать комплексное тестирование. Описываются основные составляющие комплексного тестирования и предлагаются рекомендации по его проведению.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, промежуточная аттестация, комплексное тестирование, итоговый контроль, качество обучения.

Введение. В настоящее время в Приволжском Государственном университете путей сообщения (ПривГУПС), как и в большинстве российских вузов, действует положение о балльно–рейтинговой системе (БРС) оценивания индивидуальных результатов обучающихся [1]. Преимущества БРС перед традиционной системой оценивания очевидны, среди них – объективность оценивания, контроль и корректировка результатов обучения на протяжении всего ученого процесса, возможность выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, что, несомненно, приводит к повышению качества образования. БРС включает в себя две основные составляющие. Первая из них – накопительный характер оценок, выставляемых студенту во время экзаменационных сессий, когда большую часть оценки (60–70 %) обучающийся «зарабатывает» на протяжении семестра за текущую работу по дисциплине. Вторая составляющая – рейтинг студента, формирующийся по определенным правилам и являющийся динамической характеристикой, показывающей успешность освоения им образовательной программы в целом. Для преподавателей отдельных дисциплин, очевидно, более интересной оказывается проблема оценивания текущей работы студента в семестре и его достижений во время промежуточной аттестации. И, если вопросы оценивания работы обучающегося в течение семестра (текущий контроль) являются предметом множества научных работ, например [2, 3, 4, 5] (в том числе и авторских [6, 7, 8]), то вопросы проведения промежуточной аттестации (итоговый контроль) в условиях действия БРС освещены недостаточно полно.

Результаты исследования. Из 100 баллов, отведенных студенту за освоение отдельной дисциплины в семестре, на долю баллов итогового контроля приходится лишь 30–40, но недооценивать их значение нельзя. На экзамене эти баллы позволяют повысить оценку по дисциплине, а на зачете повысят промежуточный рейтинг студента в данном семестре, и, следовательно, итоговый рейтинг всего обучения.

В мировой практике оценивания студентов [9] основной формой итогового контроля является комплексное тестирование.

Первая часть комплексного тестирования оценивается максимум в 8 баллов и позволяет проверить знания основных, базовых понятий дисциплины. Здесь проверятся уровень усвоения основных понятий и определений. Это могут быть тестовые задания с выбором ответов или вопросы, требующие короткого письменного ответа. За правильный ответ дается 1 балл, за неправильный – балл снимается. Если брать, к примеру, первый семестр изучения математики в техническом вузе, то в первом разделе тестирования можно предложить следующие определения:

- определителя;
- матрицы;
- системы линейных алгебраических уравнений;
- прямых на плоскости и в пространстве;
- кривых и поверхностей второго порядка;
- комплексных чисел в алгебраической, тригонометрической и показательной формах и пр.

В основной части комплексного тестирования (20 баллов) студент должен решить несколько типовых задач по всему пройденному в семестре материалу. За каждый верный ответ студент получает 1–3 балла, за неверный – лишается 1 балла. Примеры таких заданий приведены ниже:

1. Вычислите определитель $\begin{vmatrix} 1 & 4 & 77 \\ 0 & 0 & 85 \\ 3 & 2 & 66 \end{vmatrix}$.

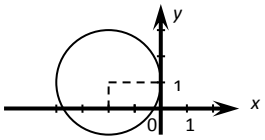
2. Для матрицы $A=\begin{pmatrix} 2 & 6 \\ -3 & 5 \end{pmatrix}$ найдите обратную матрицу A^{-1} и сделайте проверку.

3. Найдите косинус угла между векторами $\bar{a}=-\bar{i}-6\bar{k}$ и $\bar{b}=(-2;3;-4)$.

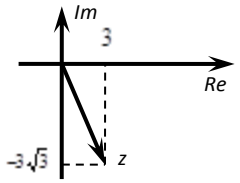
4. Постройте плоскость

$$-2z+3=0.$$

5. Напишите уравнение линии, изображенной на рисунке



6. Запишите изображенное на рисунке комплексное число z в различных формах



7. Найдите произведение

$$z_1 \cdot z_2, \text{ если } z_1=2-3i,\ z_2=3-2i\ldots$$

Третий раздел комплексного теста проверяет готовность студента применить приобретенные знания по дисциплине для решения одной или нескольких конкретных проблемных задач, желательно, связанных с его будущей профессиональной деятельностью [10]. В отличие от первых двух частей теста, оценка за которые может формироваться автоматически, третья часть проверяется и оценивается экзаменатором. Примером такого задания для студентов специальности «Строительство железных дорог» могут служить следующие:

1. Необходимо спроектировать железнодорожный путь в форме фрагмента параболы с вершиной в точке O(3;–2) и фокусом в точке F(–4;0). Найти уравнение и построить эскиз параболы.

2. Вычислить значения перемещений x_1, x_2, x_3, x_4 для определения статической неопределимости моста. Система уравнений для двухуровневого моста, нагруженного горизонтальной узловой нагрузкой имеет вид:

$$\begin{cases} x_1-0{,}13x_2=0{,}04, \\ x_1-6x_2+x_3=-0{,}6, \\ x_2-6x_3+x_4=-1{,}2, \\ -0{,}1x_3+x_4=0{,}2. \end{cases}$$

При проведении комплексного тестирования необходимо обеспечить объективности и надежности его результатов. Для этого можно рекомендовать соблюдение следующих условий:

- комплект заданий для тестирования формировать непосредственно перед зачетом/экзаменом;
- для исключения возможности получения информации о заданиях теста от студентов, уже прошедших тестирование, проводить его в одно и то же время для всех студентов одной специальности;
- чтобы не допустить списывание, группировать студентов по уровню текущей успеваемости (отличники с отличниками и т.п.);
- чтобы исключить субъективность при проведении тестирования, заменять преподавателя, ведущего эту дисциплину в семестре на другого преподавателя этой же кафедры, а работы студентов зашифровывать.

Вывод. Эффективность и качество обучения студентов вузов повышаются с применением БРС оценивания знаний по дисциплине. Предложенный вариант итогового контроля с применением комплексного тестирования позволяет динамично контролировать качество учебного процесса, способствует объективности оценивания и приобретению обучающимися прочных базовых знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Положение о балльно-рейтинговой системе оценивания индивидуальных результатов обучающихся в ФГБОУ ВО «СамГУПС». URL: https://www.samgups.ru/dokymenti/prikazi_rasporiazhenia/
2 Меженная Н. М. О разработке единых критериев оценивания в рамках модульно-рейтинговой системы обучения студентов-инженеров // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т 12. №6. URL: https://mir–nauki.com/PDF/13PDMN624.pdf (дата обращения: 22.01.2025).
3 Иванова В. М. Балльно-рейтинговая система в формате ФГОС 3++ // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 50. EDN GEJTGF.
4 Иляшенко Л. К., Ваганова О. И., Лапшова А. В. Особенности реализации рейтинговой системы оценки в учебном процессе вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 2(23). С. 251–254. EDN XULUNV.
5 Васельцова И. А., Черкасова Л. Н. Проблемы и основные подходы к оценке качества обучения // Наука и культура России. 2022. Т. 1. С. 240–241. EDN RENGZL.
6 Накопительная система оценивания: проектирование, апробация и результаты применения / Ю. В. Гуменникова, А. Л. Золкин, М. Р. Богданов, М. Б. Узденова // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 5. EDN ZDVCJQ.
7 Гуменникова Ю. В., Кайдалова Л. В. Одна из моделей балльно-рейтинговой системы оценивания знаний бакалавров университета по дисциплине «математика» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. Т. 23, № 79–2. С. 187–193. DOI 10.37313/2413–9645–2021–23–79(2)–187–193. EDN KKVGHO.
8 Гуменникова Ю. В., Черницына Р. Н. Методика оценивания знаний студентов вуза по математике в условия введения балльно-рейтинговой системы // Наука и образование транспорту. 2024. № 2. С. 229–231. EDN AXTDIL.
9 Сазонов Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 28–40. EDN OZPHNF.
10 Архипова Н. А., Евдокимова Н. Н., Рудина Т. В. Формирование метапредметных компетенций с помощью профессионально-направленных задач в процессе изучения математики // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. Т. 23, № 77. С. 16–21. DOI 10.37313/2413–9645–2021–23–77–16–21. EDN BIFHFJ.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

А. В. Духно
Россия, г. Ростов-на-Дону, Южный Федеральный Университет

ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ И РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются проблемы и перспективы внедрения индивидуализированного обучения в современной школе с использованием цифровых технологий. Анализируются препятствия на пути к широкому применению персонализированных образовательных траекторий, такие как ориентация на «среднего ученика», «тиранизация учебника» и недостатки традиционной системы оценивания. Представлены результаты эксперимента, демонстрирующие позитивное влияние индивидуализированного обучения на мотивацию, успеваемость и вовлеченность учащихся. Особое внимание уделяется роли цифровых технологий в создании адаптивной образовательной среды и необходимости подготовки педагогических кадров к использованию этих технологий.

Ключевые слова: индивидуализированное обучение, цифровые технологии в образовании, персонализированные образовательные траектории, мотивация учащихся, эффективность обучения, адаптивные платформы, формирующее оценивание, цифровой образовательный контент, педагогическая компетентность.

В современном образовательном пространстве основой эффективности учебного процесса считается не только передача знаний, но и формирование условий, способствующих развитию индивидуальных способностей каждого учащегося. В условиях увеличения объемов информации и технологической трансформации системы образования все более актуальными становятся вопросы реализации индивидуализированных образовательных траекторий, учитывающих психофизиологические особенности, индивидуальные стили обучения и мотивационные установки учеников. Настоящая статья направлена на анализ ключевых аспектов, препятствующих широкому внедрению индивидуализированного обучения, а также на определение перспективных решений, в том числе с использованием современных информационных технологий.

Одной из центральных проблем современной системы образования является парадокс «среднего ученика», обусловленный ориентацией на усреднённые показатели развития, что приводит к пренебрежению индивидуальными потребностями как отстающих, так и одарённых детей. Такое подход приводит к эффекту выравнивания низших результатов, что в итоге сдерживает развитие потенциала каждого ученика. Для повышения эффективности образовательного процесса необходимо сместить акцент на оценку индивидуального прогресса, а не сравнительную характеристику учащихся.

Еще одна существенная проблема – это «тиранизация учебника», когда единственный учебный ресурс ограничивает возможности адаптации обучения к разнообразию ученических потребностей. Современные педагогические подходы требуют расширения арсенала образовательных ресурсов, позволяющих дифференцировать содержание, темп и формы усвоения материала в соответствии с индивидуальными особенностями учеников [2].

Критическим аспектом является также традиционная система оценивания, основанная на сравнении достижения учащихся друг с другом, что зачастую вызывает снижение мотивации и развитие комплекса неудачника у слабых учеников. В рамках развития индивидуальных траекторий особое значение приобретает введение систем оценки, ориентированных на прогресс и достижения каждого школьника, что повышает личностную мотивацию и способствует внутренней мотивации к обучению.

Не менее важным является создание благоприятной образовательной среды, в которой цифровые инструменты рассматриваются не как замена традиционным методам, а как их эффективное дополнение. Необходимо обеспечить доступ к современному оборудованию и стабильному интернет–соединению для всех участников образовательного процесса, независимо от их местонахождения и социально–экономического статуса [4].

Внедрение цифровых технологий также требует пересмотра системы оценивания. Вместо традиционных экзаменов и тестов акцент следует сделать на формирующем оценивании, которое позволяет отслеживать прогресс ученика в течение всего образовательного процесса и своевременно корректировать индивидуальную траекторию [3]. Успех этого процесса зависит от готовности педагогических кадров, наличия необходимой инфраструктуры, разработки эффективных методик оценивания и формирования у учащихся навыков безопасного и ответственного поведения в цифровой среде. Только при соблюдении этих условий цифровые технологии смогут стать мощным инструментом повышения качества и доступности образования. В течение учебного года ведется систематический сбор данных об успеваемости, мотивации, психоэмоциональном состоянии и вовлеченности учащихся обеих групп. Используются различные методы: стандартизированные тесты, анкетирование, наблюдение и анализ учебных материалов.

Особое внимание уделяется анализу данных, собранных с цифровых платформ, позволяющих отслеживать динамику обучения каждого ученика в экспериментальной группе. На основе этих данных педагоги и тьюторы корректировали индивидуальные траектории обучения, обеспечивая оптимальный уровень сложности и поддержки.

По завершении учебного года проводится сравнительный анализ результатов обучения в контрольной и экспериментальной группах. Оцениваются не только академические достижения, но и такие параметры, как развитие познавательной активности, самостоятельности, навыков саморегуляции и общей удовлетворенности процессом обучения. Для оценки психоэмоционального состояния используются валидизированные опросники и проводится анализ субъективных оценок учащихся и их родителей.

Предварительные результаты эксперимента показывают, что учащиеся в экспериментальной группе демонстрируют более высокий уровень вовлеченности в учебный процесс и более выраженный прогресс в развитии индивидуальных образовательных целей. Анализ данных цифровых платформ указывает на то, что индивидуализированные программы позволяют учащимся эффективнее осваивать материал и поддерживать высокий уровень мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Бузни В. А., Осипенко С. Д. Понимание роли цифровых технологий в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie–roli–tsifrovyh–tehnologiy–v–obrazovanii (дата обращения: 30.04.2025).

2 Олькин В. Д. Роль учителя–тьютора в формировании информационной компетентности педагога средней школы // Сибирский педагогический журнал. 2010. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol–uchitelya–tyutora–v–formirovanii–informatsionnoy–kompetentnosti–pedagoga–sredney–shkoly (дата обращения: 30.04.2025).

3 Тряпицына А. П. Современный учитель: информация к размышлению // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy–uchitel–informatsiya–k–razmyshleniyu (дата обращения: 30.04.2025).

4 Чиркова Н. В. «Тьютор» versus «Учитель»? // Вестник ТГПУ. 2009. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tyutor–versus–uchitel (дата обращения: 30.04.2025).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

А. М. Землякова
Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ С ОЦЕНОЧНЫМ КОМПОНЕНТОМ ЗНАЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ К.Г. ПАУСТОВСКОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается важность изучения лексических средств с оценочным компонентом с помощью произведений К.Г. Паустовского и методические приемы, способствующие эффективному обучению оценочной лексике и точному пониманию замысла автора в тексте.

Ключевые слова: лексические средства, оценка, оценочные высказывания, методические приемы.

Изучение лексики с оценочным компонентом значения на уроках русского языка и литературного чтения играет важную роль в формировании языковой и коммуникативной компетенций младших школьников.

В начальной школе закладывается фундамент для дальнейшего языкового образования и речевого развития школьника. Важно не только научить детей читать и писать, но и сформировать у них понимание выразительных возможностей языка [5]. Особое внимание следует уделять изучению лексических средств, обладающих оценочным компонентом значения, так как они помогают младшему школьнику глубже понимать авторский замысел при восприятии текста, в том числе эмоциональную тональность произведения или высказывания, а также формировать и выражать в слове собственное отношение к прочитанному, увиденному, пережитому. В процессе изучения оценочной лексики у учащихся происходит обогащение словарного запаса слов, формируются умения понимать оттенки значений слов, толковать авторский замысел, сопоставлять авторские оценки с собственными, умения использовать слова с оценочным компонентом значения для этически корректного и точного выражения собственных мыслей и обоснования мнения.

Для эффективного обучения оценочной лексике важно решить вопрос о дидактическом материале. В связи с этим мы обратились к произведениям Константина Георгиевича Паустовского, которые изучают на уроках литературного чтения и фрагменты которых могут быть использованы для речевой работы на уроках русского языка в 3–4 классах: «Кот–ворюга», «Корзина с еловыми шишками», «Заячьи лапы» и др.

Произведения К.Г. Паустовского, наполненные любовью к природе и тонким пониманием человеческой души, представляют собой важный материал для изучения лексики с оценочным компонентом значения в начальной школе. Язык автора богат образными сравнениями, метафорами, эпитетами и другими средства, которые не только описывают окружающий мир, но и передают авторское отношение к нему, выражают оценки.

Оценочные высказывания, посредством которых автор показывает свое восприятие мира природы и людей, – это высказывания, выражающие положительное или отрицательное отношение к действиям, предметам и явлениям [1: 214]. Эта оценка может быть выражена как явно, через слова с позитивной или негативной коннотацией *(например, «она [жизнь] удивительна и прекрасна»* [4] –

[4] Здесь и далее примеры даны из программных рассказов К.Г. Паустовского

положительная оценка, «противно выл» – отрицательная), так и имплицитно, через использование образных средств *(например, олицетворение, метафора, гипербола)* [4: 81]: *бандитские проделки, она [Дагни] похожа на первый аккорд увертюры, посвятил свою бессмертную вещь* и др.

Рассмотрим рассказ «Барсучий нос» в аспекте работы над оценочной лексикой в 3 классе. К.Г. Паустовский использовал многообразие лексики русского языка, позволяющее отразить чувства героев и отношение автора к ним. Например, в тексте рассказа используются слова с уменьшительно–ласкательными суффиксами *(носик, самоварушко)*, добавляющие оттенок нежности и симпатии, чтобы вызвать у учащихся положительные эмоции. Посредством глаголов *«рассердился, испугался, обрадовался»* К.Г. Паустовский передает читателю переживания и отношение к барсуку. При помощи олицетворения автор переносит свойства живых существ на неодушевленные предметы и явления, делая описание более ярким и выразительным и передавая оценочное восприятие природы. Например, словосочетания *«дремала река», «молчали деревья», шептались рыбы»* создают у читателя ощущение спокойствия и тишины ночного леса, который оживает и становится товарищем человека. Эту же функцию выполняют эпитеты, помогающие создать образ и выразить авторское отношение к предмету. Например, словосочетания *«синий густой воздух», «поздняя луна», «чудная ночь»* передают уютную атмосферу тепла. Ночь становится не просто темным временем суток, а чем–то волшебным. Необыкновенно выразительны авторские сравнения (*«голубая вода казалась черной, как деготь», «плотву и ершей с глазами, похожими на две маленькие луны» и др.*), которые также передают субъективные авторские оценки.

Анализ рассказа на уроке литературного чтения включает и работу над названными средствами выражения авторских оценочных суждений, которая включает ответы на вопросы учителя (*Как автор описывает природу? О каком отношении автора это говорит? Симпатичен ли автору барсук? Какие слова говорят о сочувствии рассказчика?* и др.), сопоставление оценочных и нейтральных высказываний (Сравните авторское описание события с пересказом. «*Запахло паленой кожей. Барсук взвизгнул и с отчаянным воплем бросился обратно в траву. Он бежал и голосил на весь лес, ломал кусты и плевался от негодования и боли*» – «*Запахло паленой кожей. Барсук издал звук и ушел обратно в траву. Он удалялся и шумел, ломал кусты и плевался. Ему было больно*». Что изменилось?), опознавание в тексте метафорических выражений с оценочным значением (Найдите в тексте слова, показывающие, что автор наслаждается природой и хочет передать читателю это чувство).

В школах Рязанской области актуальным будет чтение рассказов, которые описывают как в целом Мещерский край, так и город Рязань. Поэтому обратимся к рассказу «Заячьи лапы», уместному для чтения в 3–4 классах. Представим возможные варианты работы над оценочной лексикой на материале данного рассказа в виде таблицы (оценочные лексемы дети подбирают сами по заданию учителя или находят в тексте). Цель работы – подбор оценочной лексики на материале рассказа и формулирование собственных оценочных суждений.

Предмет описания	Оценочные лексемы	Варианты работы по вопросам учителя
Заяц	*маленький, перепуганный, пожженный, обгорелый*	Как персонажи и автор относятся к зайцу? Какие чувства у вас вызывает его описание?
Дед Ларион	*добрый, заботливый*	Каков характер деда Лариона? Что такое «человечность» и можно ли это слово применить при характеристике дела?
Врач Карл Петрович Корш	*занятой, уставший, внимательный, чуткий*	Что вы можете сказать о Корше как человеке и специалисте?

Анализ рассказа позволяет понять, что слова *«спасти»* и *«пожар»* имеют соответственно положительную и отрицательную окраску. Спасти – оказать помощь, избавить от опасности. В рассказе оно подчеркивает благородство старика, который спас зайца. Пожар – это слово вызывает чувство страха, тревоги, беды и описывает ужасное событие, из-за которого пострадал заяц. Интересно наблюдать и за репликами деда, обращенными к зайцу, обнаруживать в них слова и выражения с оценочным значением; «*живая душа», «спаситель», «милый*». Учитель привлекает внимание детей к названным лексемам.

Работа над оценочной лексикой возможна на примере фрагмента о природе: следует предложить найти имена прилагательные и наречия и пояснить, какие значения они передают. Описание природы можно отразить в виде логико–смысловых цепочек «что – какой – что делает», например: *гроза – высокая – заходила; гром – ленивый – прятался* и т.д.

В рассказе К.Г. Паустовского встречаются слова с уменьшительно–ласкательными суффиксами, которые показывают отношение автора к героям: *«зайчонок», «дедушка», «сосенки»*. Детям

предлагается сравнить их со словами без суффиксов и ответить на вопрос об отношении, передаваемом суффиксами.

Сравнительные обороты в произведении К.Г. Паустовского усиливают оценочное значение действий в рассказе: *«Леса стояли сухие, как порох», «Дед обрадовался зайцу, будто родному», «…облако пыли, мягкой, как мука».* Дети обнаруживаю в тексте сравнения, поясняют, что с чем сопоставляется, уточняют, какая картина передается автором, как он ее оценивает (положительно / отрицательно). Отметим, что в описании оценки не выражаются прямо (хорошо / плохо), они передают авторское восприятие природы как благоприятствующей жизни и деятельности людей, так и несущей угрозу. Умение увидеть в метафорических выражениях оценки автора чрезвычайно важно для обучения интерпретационной деятельности, в том числе для понимания подтекста [2: 15].

Таким образом, при анализе произведений К.Г. Паустовского используются следующие методические приемы работы с лексикой с оценочным компонентом значения.

1. Объяснение значения слова в контексте. Важно не просто давать определение слова, а объяснять его «работу» в конкретном отрывке текста произведения. В рассказе «Заячьи лапы» таким словом можно назвать лексему «*оголец*»: толкование путем подбора синонимов (*озорник, сорванец*).

2. Работа над суффиксами субъективной оценки: сопоставительный анализ. Например, при чтении фразы *«Худенький заяц жалобно пищал»* из рассказа «Заячьи лапы», необходимо объяснить, что заяц назван *«худеньким»*, а не «*худым»* по причине жалостливого отношения автора к животному.

3. Подбор синонимов и антонимов помогает младшим школьникам понять оттенки значений и оценочный смысл слов. Например, в словосочетании *«полечи, яви милость»* можно подобрать синонимы *«будьте добры, пощади, смилуйся»*, а к *«утки зябли»* – «*мерзли, замерзали, дрожали от холода»*.

4. Создание словесных портретов героев и описание природы. На основе прочитанного младшим школьникам нужно предлагать составление описаний героев или пейзажа и использовать оценочную лексику. Например, при описании природы младшие школьники могут опираться на предложения с лексическими средствами из рассказа, например *«Неслыханная жара стояла в то лето над лесами», «Суховей вздул над городом облако пыли, мягкой, как мука», «Казалось, что над городом дымит тихий пожар»*.

5. Обсуждение авторской позиции. В процессе чтения младшим школьникам важно помочь понять авторское отношение к описываемым событиям и персонажам. Младшим школьникам можно показать, как автор относится к ветеринару, если показывает его реплики грубыми и яростными, например *«одурел, крикнул, толкнул, валяй»*, и как автор относится к деду *«заикаясь от уважения, затревожился»*.

6. Включение авторских оценочных слов и выражение в ответы на вопросы учителя, пересказ.

Работу над лексикой в аспекте ее оценочного значения целесообразно завершить вопросами: *Какие приемы позволили автору выразить свои оценки? Какими приемами можем пользоваться мы, когда пишем сочинения, отвечаем на вопросы учителя, общаемся не на уроках?*

Изучение лексических средств с оценочным компонентом значения на примере произведений К.Г. Паустовского является средством формирования языковой и коммуникативной компетенций младших школьников. Использование названных методических приемов, направленных на осознание оценочного потенциала слов, способствует развитию у учащихся чувства русского языка [3]. Работа над произведениями К.Г. Паустовского не только обогащает словарный запас, но и формирует у младших школьников любовь к родному языку и литературе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энцикл., 2006. С. 214.
2 Богданова Е. С. Факторы, влияющие на интерпретацию подтекста в художественном тексте читателем // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2016. № 3. С. 14–16.
3 Богданова Е. С. Формирование начальных представлений младших школьников о русском речевом идеале // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : Научные статьи XIII Международной научно-практической конференции, Рязань, 13–15 октября 2022 года / Под общей редакцией Л.А. Байковой, Н.В. Евтешиной, Н.А. Фоминой. Рязань: Индивидуальный предприниматель Жуков Виталий Юрьевич, 2022.
4 Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. 6-е изд. М.: Наука, 2010. 372 с.
5 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. 6-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2018. 53 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васильцовой

В. А. Ильина
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ПРОБЛЕМНО-СИТУАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Проблемно-ситуативное обучение – это методика, которая набирает всё большую популярность и актуальность в современных условиях так как позволяет обучающимся приобрести профессиональные навыки и опыт деятельности в контролируемом учебном процессе. Наиболее важно подобное обучение в процессе подготовки студентов медицинских специальностей, так как они напрямую влияют на жизнь и здоровье других людей. И нами предложено использовать такие методики как ситуативные кейс задачи, работа с симуляторами, групповая работа, а после выполнения заданий должна следовать оценка и рефлексия. Ожидается, что с решением проблемных ситуаций мыслительная деятельность обучающихся и их профессиональные навыки будут только расти. В заключении можно сказать что у методики много преимуществ в современной практике преподавания и формировании профессиональных компетенций.

Ключевые слова: проблемное обучение, компетенции, кейс-задача.

Проблемное обучение представляет собой инновационную методику, которая становится всё более популярной в образовательном процессе, особенно в сфере медицинского образования. Данный подход основывается на создании учебных проблем и активизации мыслительной деятельности обучающихся через взаимодействие с проблемными ситуациями.

Проблемное обучение было определено различными авторами, среди которых выделяются следующие позиции:

М.И. Махмутов акцентирует внимание на сложной разновидности системы управления, где важное место занимает учение ребёнка и его способность управлять собственной деятельностью.

Ю.К. Бабанский утверждает, что в процессе обучения студент должен самостоятельно решать различные проблемы.

А.М. Матюшкин подчёркивает значимость личности учащегося как основного ядра проблемной ситуации, указывая, что вне субъекта, личности, нет проблемной ситуации [1].

Таким образом, проблемное обучение – это система методов и инструментов, базирующаяся на моделировании реального творческого процесса путём создания проблемной ситуации и поиска её решения. Оно позволяет студентам стать активными участниками образовательного процесса, активизирует деятельность по поиску нестандартных решений, а соответственно и творческий подход к преодолению трудностей. В то же время невозможно разрешить проблемную ситуацию, опираясь исключительно на собственные знания, необходимо найти, отобрать и осмыслить нужную информацию, что способствует развитию самостоятельности в учебной деятельности [2].

Важно отметить, что сами по себе учебные проблемные ситуации должны отражать такие же в условиях реальной трудовой деятельности. Это значит, что обучающиеся могут подготовиться к выполнению своих обязанностей в рамках контролируемого преподавателем процесса, соответственно, допустив ошибку они смогут оперативно исправить её. Данное качество особенно важно при подготовке студентов медицинских специальностей, так как они напрямую влияют на жизнь и здоровье других людей.

Исследования показывают, что применение проблемного обучения в медицинском образовании способствует улучшению академических результатов, повышению мотивации студентов и развитию профессиональных компетенций [3].

Целью нашего исследования был анализ возможности применения проблемно–ситуативного обучения как способа формирования компетенций необходимых в профессиональной деятельности студентов медиков.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) определяют требования к уровню подготовки выпускников медицинских специальностей, включая направление 03.04.01 «Сестринское дело». Среди основных профессиональных компетенций, которые должны освоить студенты, особое значение имеют такие, как проведение санитарно-гигиенического воспитания населения, участие в профилактике инфекционных и неинфекционных заболеваний, участие в лечебно–диагностическом и реабилитационном процессах, представление информации пациентам в доступной форме и объяснение сути медицинских вмешательств, а также проведение мероприятий по сохранению и укреплению здоровья населения, пациентов и их окружения [4].

Для их развития и формирования можно прибегнуть к следующим методам:

1. Введение интерактивных кейсов, включающих клинические случаи и истории, в образовательный процесс, что позволяет обучающимся на собственном опыте применить теоретические знания в рамках реальных ситуаций, развить навыки диагностики и определения заболеваний и на основе полученных данных принять решение и дать ему обоснование.

Создание кейса – это сложный и многоэтапный процесс. Начинается он с определения целей и задач каждого учебного модуля, так как ряд случаев и заболеваний требует предварительного изучения базового материала, то кейс-задача должна быть встроена в учебный план и согласована тематически с прошлыми темами. Проблемная ситуация (кейс-сценарий) должна стимулировать студентов к аналитическому мышлению, генерации и ранжированию гипотез, интеграции знаний и определению образовательных целей. Кейсы должны обладать достаточной степенью сложности, требующей интеграции знаний из разных областей медицины.

Использование медицинских симуляторов и симуляционных сценариев даёт возможность студентам тренироваться в проведении медицинских манипуляций и взаимодействии с пациентами в контролируемых условиях. А также «взглянуть» на реальные или приближенные к реальным ситуации, оценить сложность и особенности проведения ряда операций.

2. Работа в малых группах. Организация командной работы в составе 2–3 человек будет способствовать развитию коммуникации, обсуждения проблем, критического анализа предложений и решений каждого участника, а также развивает умение аргументированно доказать свою точку зрения. Каждая малая группа получает свой клинический случай для анализа и обсуждения, ставит диагноз и предлагает план дальнейших действий.

3. После завершения работы проводится обсуждение, где участники делятся своими идеями, трудностями и выводами, сделанными в процессе.

Оценка в рамках проблемного обучения основывается на способности студентов анализировать и решать клинические проблемы, а также на уровне их коммуникативных и кооперативных навыков.

В учебном процессе рекомендуется использовать следующие техники и материалы:

1. Модели, диаграммы, схемы, систематизирующие таблицы;
2. Анализ, синтез, обобщение, конкретизацию, индукцию, дедукцию, аналогию;
3. Индивидуальную работу со справочной и учебной литературой;
4. Организацию работы в микрогруппах и парах;
5. Взаимообучение в парах, групповую работу над проблемами, взаимную оценку.

Процесс решения задачи в обобщённом виде выглядит следующим образом:

1. Осознание затруднений и проблемной ситуации;
2. Формулировка проблемы на основе анализа ситуаций из прошлого опыта;
3. Решение проблемы через выдвижение, выбор и проверку гипотез;
4. Перенос ранее освоенных знаний и методов в новые условия;
5. Творческое комбинирование известных подходов для решения новых задач.

С переходом от этапа к этапу обучения мыслительная деятельность обучающегося должна протекать на все более высоком уровне и приобретать творческий характер, что будет свидетельствать о его способности решать самые трудные профессиональные, социальные и иные задачи, а также о его зрелости как мыслящей личности и способности к самообразованию и саморазвитию [5].

Основным препятствием при внедрении проблемного обучения в традиционных медицинских школах является то, что некоторые преподаватели иногда не ориентированы, недостаточно подготовлены и не заинтересованы, поскольку они окончили эти традиционные медицинские школы.

Заключение

Проблемное обучение является важным инструментом современного медицинского образования, способствующим развитию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов. Этот подход стимулирует активное участие студентов в учебном процессе, поощряет критическое мышление и творческую активность, что делает обучение более эффективным и приближенным к реальным условиям медицинской практики. Благодаря использованию кейс–методов, симуляционного обучения и групповой работы, студенты получают возможность не только усваивать теоретический материал, но и применять его на практике, что существенно повышает уровень их готовности к самостоятельной работе после окончания учебного заведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Львович В. А. Проблемное обучение как фактор модернизации образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. №. 4. С. 361–364.

2 Пивкин С. Д., Валеева Н. Ш. Проблемно-ситуативный подход к овладению иностранными языками в инженерном вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2011. №. 16. С. 303–308.

3 Романова Ж. О., Комиссарова О. Е. Формирование профессиональных компетенций у студентов медицинских колледжей через опытно-проблемное обучение // ББК 1 Н 34. С. 2913.
4 Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 060501 Сестринское дело (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от от 12 мая 2014 г. № 502)
5 Петров В. В. Проблемное обучение в медицинском университете // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. Общество с ограниченной ответственностью «Наука и инновации», 2016. Т. 6. №. 7. С. 1383–1384.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

О. В. Малышева, К. И. Насырова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ЦИФРОВАЯ ГИГИЕНА КАК ЗНАНИЯ, ВОСТРЕБОВАННЫЕ В ЦИФРОВЫХ РЕАЛИЯХ

Цифровая гигиена – это знание и правила потребление информации в современном мире, позволяющие сохранить здоровье, финансы, свои данные от кибератак, мошенников и информационной утечки данных. Рассмотрены основные виды утечки информационных данных, которые в данное время стали достаточно распространенными. Также перечислены способы как можно избежать различной потери данных и защиты от утечки информации и киберугроз.

Ключевые слова: мошеннические операции, киберугрозы, цифровая гигиена.

Современный цифровой мир таит в себе огромный потенциал в различных сферах деятельности человека, обусловленных ускорением вычислительных процессов, упрощением расчетных операций связанных с применением различных программ, а порой и уникальными возможностями искусственного интеллекта. Однако помимо широчайших возможностей цифровизация способствует и вероятности потери данных как личного характера так и конфиденциальных данных организации. Сегодня в мире участились случаи кражи данных, утечки информации, вследствие мошеннических операций в сфере цифрового пространства. С каждым годом наблюдается рост случаев, где из-за доверчивости, невнимательности люди теряют не только информацию, но и денежные средства, так как возникает опасность потерять не только личные данные, но и информацию компании. Так за 2024 год по данным world cybercrime index, по числу киберугроз Россия оказалась в лидерах, причем третья часть из всех зарегистрированных преступлений в России осуществлялась с помощью информационных технологий и что особенно важно – раскрывается только четверть из всех киберпреступлений (рис. 1) [2].

Рис. 1. Киберугрозы в мире

За этот же период по данным «Банка России» сумма мошеннических операций в финансовой сфере в России по сравнению с 2023 годом возросла более чем в 1,7 раза составив 27,5 млрд руб., при этом в зону риска попадают физические лица, потерявшие почти 98 % от всего объема (рис.2) [3, 4].

В этой связи возникает необходимость приобретения навыков цифровой гигиены, которые помогут человеку с помощью знаний обезопасить себя и свои данные от кибератак, мошенников и информационной утечки данных. В наше время возросли мошеннические операции, в том числе с использованием сети интернет, наиболее распространенными считаются следующие: небезопасные ссылки, сайты, рискованным является и хранение данных в открытом доступе, незащищенный e–mail, звонки с незнакомых номеров и прочее. Важно отметить, что большинство действий происходят из-за незнания или неопытности сотрудников. Вариантами защиты как личных, так и данных компании, могут быть следующие:

1. Не использовать корпоративные пароли в своих личных аккаунтах.
2. Не оставлять резких комментариев в сети Интернет.
3. Не разглашать информацию и не использовать документы компании в своих личных целях.
4. Не распространять личные данные как клиентов, так и сотрудников компании.

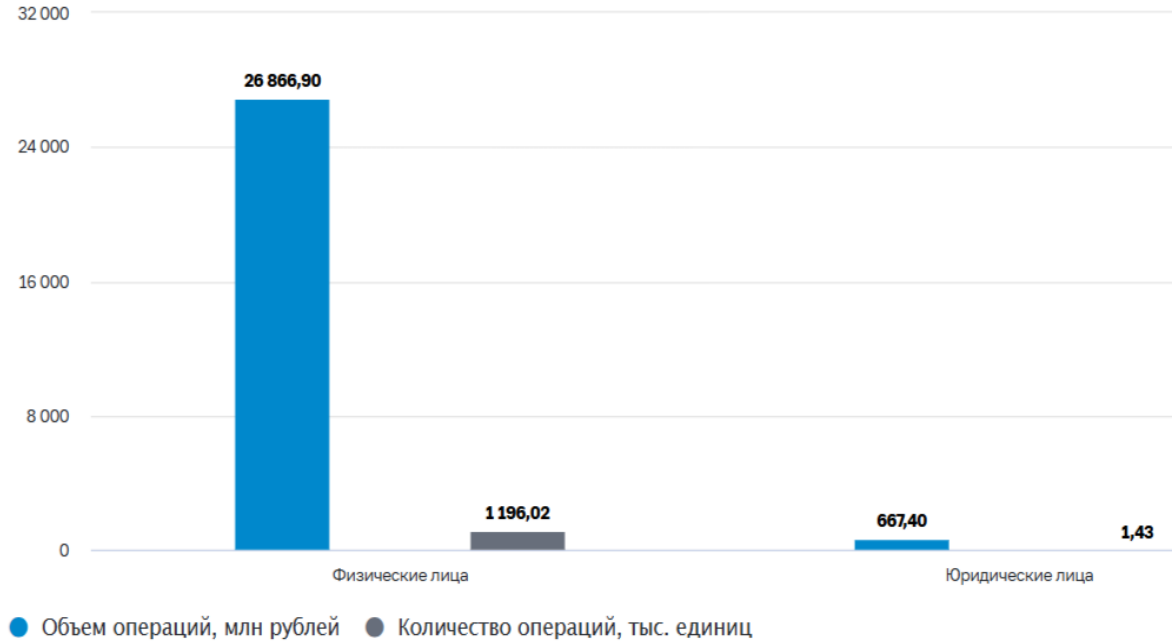


Рис. 2. Мошеннические операции без добровольного согласия клиентов в 2024 году: физические и юридические лица

Цифровая гигиена как знания для пользователя сегодня не менее важны для самостоятельной защиты от возможных киберугроз и информационной безопасности человека в целом, основными правилами из которых являются [1]:

1. Использовать многофакторную аутентификацию.
2. Включить антивирус на компьютере и обновлять программное обеспечение.
3. Проверять данные как подлинности писем, так и страниц в интернете.
4. Не хранить личные данные на рабочем устройстве и наоборот.
5. Ограничивайте доступ к приложениям и публичным сетям.
6. Заведите отдельный счет для интернет-покупок.
7. Не открывайте подозрительные письма.

В заключении важно отметить, что в современность диктует необходимость приобретения новых навыков, позволяющих предотвратить угрозу быть обманутым в киберпространстве, а для этого требуется понимание проблем, с которыми можно столкнуться и вариантов решения не только каждому гражданину в отдельности, но и принятия мер на уровне государства, направленных на защиту интересов населения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Иванова Н. Не делиться локацией и скрывать номер: 20 правил цифровой гигиены [Электронный ресурс]. URL: https://t–j.ru/short/online–hygiene/

2 Катаева В., Поляков Д. Россия – одна из стран с очень высоким уровнем киберугроз. Но до полиции доходит меньше половины преступлений и только четверть из них раскрывают

[Электронный ресурс]. URL: https://tochno.st/materials/rossiia–odna–iz–stran–s–ocen–vysokim–urovnem–kiberugroz–no–do–policii–doxodit–mense–poloviny–prestuplenii–i–tolko–cetvert–iz–nix–raskryvaiut
3 Обзор операций, совершенных без добровольного согласия клиентов финансовых организаций [Электронный ресурс]. URL: https://www.cbr.ru/analytics/ib/operations_survey/2024/
4 Сергеев А. Ю., Широкова О. В. Мошенничество в цифровом обществе в условиях социальных изменений [Электронный ресурс]. URL: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://digitalsociology.guu.ru/jour/article/download/236/133&ved=2ahUKEwiOi9CVlteNAxXQHhAIHTfOGfsQFnoECCwQAQ&usg=AOvVaw2GnFrwq0GUbNKKlqKcCmiX

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

А. Г. Манукян
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНЫХ ВУЗОВ К ИЗМЕНЯЮЩИМСЯ УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В стремительно меняющихся условиях профессиональной деятельности актуализируется проблема формирования профессиональной готовности студентов. В статье представлен анализ основных подходов к определению понятий «адаптация», «профессиональная готовность», «профессионально-социальная адаптация». Представлены основные этапы и типичные проблемы профессиональной и социальной адаптации молодых специалистов.

Ключевые слова: адаптация, готовность к профессиональной деятельности, социальная и профессиональная адаптация.

В современных социально-экономических и политических условиях развития транспортного производства повышаются требования социального заказа к высококвалифицированным кадрам, способным оптимально быстро адаптироваться к изменяющимся условиям реализации профессиональной деятельности. Эффективность адаптационных процессов существенно снижается за счет непрерывно возрастающих требований к инновационному развитию данного сектора экономики. Данный вызов определяет траекторию развития системы высшего транспортного образования, ориентируя ее не только на системное восполнение профессионально значимых знаний, формирование совокупности практических умений и навыков в рамках общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но и актуализируя компоненты человеческого капитала (трансформирующаяся агентность), которые позволяют независимо действовать и проактивно входить в профессиональную среду [7]. В данной ситуации базовыми для процессов адаптации являются комплексные (сложные для формирования и оценивания) личностные качества специалиста, которые в основе своей сдержат способности к самоорганизации, саморазвитию, креативности рефлексии, работе в команде и др.

В современных психолого-педагогических исследованиях, с некой долей условности, можно выделить два основных подхода к определению сути понятия «адаптация». В рамках первого подхода (М.П. Макарова, А.В. Петровский и др.) адаптация рассматривается как начальная стадия личностного становления индивида, которая характеризуется этапами освоения общественных систем норм, отношений, ценностей и форм, средств деятельности [1; 2]. Вторая позиция (А.А. Реан, Е.Н. Леонова и др.) выделяет не только процессы усвоения норм, ценностей, правил (внутренних изменений), но и наличие активных действий по трансформации свойств системы в желаемых для нее направлениях [3; 4].

В контексте данной работы целесообразно проектировать деятельность, направленную на формирование готовности студентов транспортных вузов к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, опираясь на основные положения второго подхода. В рамках действующих ФГОС необходимые к формированию характеристики рассматриваются либо через понятие «способность», либо понятие «готовность». Готовность же в сопряжении со способностями становится регуляторным механизмом, позволяющим мобилизовать внутренние ресурсы личности

для достижения поставленных целей. То есть механизм, запускающий процессы саморегуляции, самоактуализации, рефлексии и др.

Исследователи определяют понятие «готовность к профессиональной деятельности» как:

- предстартовое состояние личности, включающее принятие целей, оценку условий, выбор необходимых способов решения профессиональных задач [6];
- способность субъекта к выбору наиболее вероятных способов деятельности на основе анализа нормативов, условий, характеристик и их оптимальной комбинации [5];
- как интегративное качество, которое формируется на основе внешних и внутренних условий [8].

Вариативность подходов к рассмотрению понятия «профессиональная готовность», стремительно меняющиеся технологические, экономические, социальные условия профессионального мира определяют многоаспектность рассмотрения проблемы адаптации молодых специалистов. Анализ научно-методической литературы и прикладных исследований показал отсутствие единого подхода к составляющим процесса профессиональной адаптации. Во многих исследованиях процессы профессиональной и социальной адаптации находятся в тесном единстве, определяя нормы и условия вхождения в технико-технологическое пространство профессии и в корпоративную среду с обозначенным ролевым распределением, сложно соподчиненными процессами взаимодействий и др.

Вхождение выпускника вуза профессиональное пространство включает:

- наличие способности к проигрыванию роли инженера (технологическое и управленческое администрирование);
- выполнение различных трудовых функций;
- освоение системы внутригрупповых отношений (официальных и неофициальных);
- принятие корпоративной культуры в совокупности системы ценностей, норм и правил поведения;
- соблюдение режимов труда и отдыха.

В соответствии с этапами вхождения продуцируются проблемы адаптации:

- недостаточная кооперация сферы образования и производства определяет наличие отставаний в области профессиональных знаний и практических умений и навыков;
- пробелы в профессиональной ориентации абитуриентов могут приводить к разрыву ожиданий молодого специалиста и наличных условий реализации и содержательного наполнения профессиональной деятельности;
- наличие жесткой конкуренции может выступать как жесткий стресс–фактор и приводить к возникновению тревожности, развитию различных заболеваний сердечно–сосудистой, пищевой, нервной систем;
- основные характеристики поколения Z, смещают коммуникационные навыки в сферу виртуального пространства, замещая традиционное вербальное общение, требования к условиям труда нематериального характера (возможность удаленной работы, свободный график и т.д.) во многом определяют неготовность к самореализации в конкретной профессиональной деятельности.

Анализ типичных проблем профессиональной и социальной адаптации молодых специалистов позволит определить направления образовательной, научной и воспитательной деятельности в вузе, которая будет способствовать формированию готовности в изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Макарова М. П., В. П. Косырев Профессиональная компетенция: проблемы сущности // Инновации в системе высшего образования: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции (Самара, 23 октября 2019 г.). Самара, 2019. С. 61–64.
2 Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 255 с.
3 Пинчук А. Н. Социально-профессиональная адаптация: тезаурусный подход // Знание. Понимание. Умение. 2021. № 3. С. 159–168.
4 Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. Санкт-Петербург: Прайм–ЕВРОЗНАК. 2006. 479 с.
5 Романова Е. С. Психология профессионального становления личности: автореф. дис. . д-ра психол. наук. М., 1992. 31 с.
6 Руднева Т. И. Коммуникативная компетентность: фактор готовности к профессиональным рискам // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 3. С. 76–84.

7 Сорокин П. С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 1. С. 124–138.
8 Тюленков С. Ю., Зуев С. Н., Крылова Л. М. Технология преподавания физической культуры в вузах // Теория и практика физической культуры. 2002. № 5. С. 50–52.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

П. Н. Матюшин
Россия, г. Чебоксары, Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова

ПРОБЛЕМНЫЕ ОБЛАСТИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается особенность методического применения межпредметных связей научно-учебной дисциплины «Историческая география» в рамках образовательного и воспитательного процесса среди обучающихся образовательных организаций и студентов учреждений высшего образования. Определены проблемные аспекты интегрирования знаний обучающихся в рамках получения междисциплинарных знаний в контексте формирования пространственных и исторических знаний.

Ключевые слова: историческая география, образовательный процесс, межпредметные связи, пространственные знания.

Развитие межпредметных подходов в развитии гуманитарных и естественных научных дисциплин в рамках школьного и вузовского образовательного пространства в практике организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся и студентов является процессом постоянной трансформации. Изменение образовательного пространства в рамках расширения компетенций учащихся на уровне ФГОС основного общего и среднего общего образования (для уровня образовательных организаций) а также образовательных стандартов высшего образования интегрируются в современный процесс воспитания духовно-нравственных ценностей и ориентиров подрастающего поколения в рамках государственной политики в области культуры. Определение форматов и методов работы в области определения пространственных знаний и навыков школьников и студентов в совокупности с базовыми историческими знаниями – именно этот аспект в образовательной деятельности является крайне важным и актуальным.

Применение межпредметных связей географии с иными учебными дисциплинами определена в значительном числе учебных пособий и авторских монографиях. В контексте этой статьи обращается внимание на качество применения образовательного и воспитательного потенциала конкретной интегрированной дисциплины как «историческая география» в учебном и внеучебном процессе среди школьников и студентов вузов.

Определяя историческую географию как комплексную историко–географическую область знания**,** изучающую пространственные аспекты исторического процесса, а также историческое развитие отдельных стран, народов, регионов, стоит отметить на ее направленность в интегрированном исследовании отдельных самостоятельных разделов географической науки – физической, экономической, политической, этнической географии, в историческом контексте. Исходя из этого определения крайне важным будет осознание основной образовательной единицы, предмета изучения, в частности – взаимосвязь природы и общества, влияние на разных исторических этапах хозяйственной деятельности на географическую среду, а географических факторов – на политику, производство и этногенез.

Как и любая методологическая единица, историческая география как элемент образовательного процесса, обладает набором методических приемов и практик, применяемых в различных трансформациях. Неотъемлемой проблемой в этом процессе является выдерживание тематического баланса между исходными дисциплинами – историей и географией, в рамках формирования компетенций обучающихся и студентов. В частности, при определении дидактических образовательных единиц на школьном уровне, учителю крайне важно понимать целевой аспект развития навыков и знаний, как в географической области, так и в области исторических знаний.

В современной педагогической науки подходы к методике преподавания исторической географии весьма условны. Наибольшую популярность приобретает весьма интересная форма развития

географического краеведения, как локальный формат интеграции исторических и географических знаний. Географическое краеведение, являясь одним из эффективных педагогических средств и составной частью общей системы учебно–воспитательной работы(в рамках общеобразовательной школы), играет определённую роль в повышении качества обучения и воспитания, вооружении обучающихся глубокими и прочными знаниями, формировании у них современного мировоззрения, воспитании чувств патриотизма, в трудовой подготовке и профессиональной ориентации школьников. Н. Н. Баранский, рассматривая роль краеведения в учебно–воспитательной работе, указывал, что в нашей стране краеведческая работа имеет особое, очень большое и научное, и практическое, и образовательное, и политико-воспитательное значение [1: 4].

Однако, развитие географического краеведения в нашей стране осуществляется, в первую очередь, среди обучающихся общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования. Для студентов высших учебных заведений сам курс исторической географии в мировом или российском дискурсе определяется широтой подходов и трактовок в преподавании. В этой связи, проблемное поле исторической географии как учебной дисциплины весьма обширно.

Анализ этих проблем можно уверенно начать с отсутствия в современной российской педагогической практике фундаментальных методологических трудов. Советское наследие В.П. Максаковского [2], который заложил основы теоретического изучения исторической географии мира, в современных пособиях для системы высшего образования (для уровня общеобразовательных организаций – это личная инициатива учителя-предметника и то, зачастую, в плоскости факультативных занятий и системы дополнительного образования) не имеют четкого предметного определения. И если национальный компонент (курс «Историческая география России») имеет последовательную систему учебно-методических и учебных пособий, то мировой компонент существенно ему уступает.

Эта проблема порождает в организации учебного и внеучебного процессов значительное число проблем дидактического характера. К примеру, применение и использование на уроках географических (или наоборот, исторических) карт должно сочетаться с уровнем комплексного подхода самого преподавателя (учителя), его знаниям и умению ставить проблемные задачи, широтой его пространственного и исторического кругозора.

В этой контексте проблемное поле лежит в области качества подготовки, а точнее – полного отсутствия формата подготовки педагогов и преподавателей высших учебных заведений с компетентностным охватом двух учебно-научных дисциплин «История» и «География». Попытки путем дополнительного профессионального образования решить эту проблему в современной российской педагогической практике пока вряд ли можно назвать успешными.

Еще один аспект проблематики – воспитательный. История, как и география, как учебная дисциплина, на протяжении многих десятилетий как в советской, так и в российской педагогической практике используется как фактор формирования духовно-нравственной идентичности подрастающего поколения. Этот аспект, с учетом формирования в последние годы единой государственной политики в области духовно-нравственного просвещения и развития страны [3], ставит перед междисциплинарной учебной единицей «историческая география» новые задачи – определения места России и народов ее населяющих, не просто в географическом пространстве земного шара, но и в историческом развитии мировых цивилизаций. Данный аспект еще предстоит проработать для последующей интеграции в образовательные стандарты и учебные программы учебных предметов и дисциплин как для учреждений общего образования, так и высших образовательных учреждений.

Таким образом, развитие подходов в изучении и преподавании дисциплины «историческая география» ставит неотъемлемой задачей решение тех проблемных зон, которые порождаются в методологическом и методическом ракурсах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Географическое краеведение для педагогов. Методичекие рекомендации для педагогов, педагогов-организаторов и ПДО. Тюмень: Б.и., 2020. 33 с.
2 Максаковский В.П. Историческая география мира. М.: Ленанд, 2016. 624 с.
3 Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 29.04.2025).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

А. С. Плетнев
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА: ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОЙ ОТРАСЛИ

В статье рассматривается значимость формирования социальных компетентность у студентов, которые обучаются в области железнодорожного транспорта. В условиях функционирования современной транспортной отрасли навыки коммуникации в профессиональном сообществе являются залогом эффективного вхождения и развития в профессии.

Ключевые слова: социальная компетентность, социальный навык, коммуникативная компетенция, образовательный процесс, железнодорожная отрасль.

Проблема формирования социальной компетенции в образовательном процессе вуза является одной из актуальных. Железнодорожный транспорт, как важнейший сегмент транспортной системы в Российской Федерации, имеет значимое место в экономике, и проблема обучения специалистов с развитыми профессиональными компетенциями проявляется особо ярко.

Социальная компетенция, как одна из важнейших результативных характеристик профессиональной подготовки специалистов для транспортной отрасли включает в себя:

- межличностное общение, реализуемое без барьеров коммуникации;
- навыки конструктивных выходов из конфликтных ситуаций;
- преобладание командной работы.

Данные характеристики являются ключевыми в процессах адаптации к условиям профессиональной деятельности, вхождения в новое социальное сообщество. В обстоятельствах многократных перемен, с которыми встречается транспортная система навыки эффективной коммуникации становятся основным условием мобильности сотрудников данной профессиональной сферы.

Низкий уровень сформированности социальной компетенции у специалистов железнодорожного транспорта может проявляется в излишней импульсивности в процессе решения профессиональных задач, в нестабильном эмоциональном состоянии, в неумении взаимодействовать с окружающими людьми, отсутствии навыков саморегуляции и рефлексии.

Ряд исследователей базовым компонентом в социальной компетентности выделяют коммуникативную компетенцию. Определяя ее как умение личности взаимодействовать с другими людьми. По мнению В.В. Сафонова коммуникативная компетенция характеризуется комплексным использованием вербальных и невербальных средств, целенаправленное использование которых позволяет вникать в различные коммуникативные ситуации, ориентироваться в них, а также, проявлять активность в процессе общения с другими людьми. [2: 528].

По мнению, Т.И. Рудневой социальная компетентность – это свойство процесса социализации, который характеризуется определенными навыками, знаниями и умениями, результативными характеристиками [1: 54].

Исходя из анализа требований, которые предъявляют современные российские компании к работниками, можно констатировать, что в современных быстро меняющихся условиях профессионального мира, ключевыми становятся наличие комплекса лидерских и волевых качеств, адаптивные способности, ответственность при получении новых знаний, умений, навыков и их непрерывная актуализация. О.Л. Березина, В.В. Безлепкин в своих работах подчеркивают, что становление профессионального мастерства работников предприятий невозможно без развития коммуникативной компетенции.

Компетентностный подход, который является одним из основных в высшем профессиональном образовании, ориентирован на совокупное развитие универсальных и профессиональных компетенций специалиста, которое проявляется в единстве теоретической и практической подготовки, а так же высокой мотивационной деятельности к исполнению всех видов профессиональной и социальной деятельности [5: 5].

Компетентность – личностное свойство человека, которое может быть представлено через совокупность компонентов: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно–смысловой.

По мнению Дж. Равена под компетентностью можно рассматривать способности, которые направлены на достижение определенной цели в различных сферах личности [6].

Анализ прикладных исследований в области подготовки специалистов экономических специальностей позволил выявить противоречие между потребностью ОАО «РЖД» в сформированности корпоративных компетенций, которые проявляются в деловых и управленческих

качествах работников, отражая ценности бренда, стратегические приоритеты холдинга и недостаточным уровнем становления их основных содержательных характеристик (инновационность, ответственность за результат, командная работа и взаимовыручка, комплексное мышление и эффективная коммуникация) у выпускников университетов путей сообщения. Исследователи В.Н. Чижов и Н.А. Рыжкова подчеркивают, что профессиональная подготовка специалистов железнодорожного транспорта направлена на разрешение задач, которые государство поставило перед транспортной промышленностью. Для продуктивного решения данных задач образовательный процесс в специализированных вузах ориентирован на научно обоснованные потребности транспортных предприятий с учетом ближайших и долгосрочных перспектив развития. В связи с этим, В.И. Панов акцентирует внимание на значимости предметов гуманитарного цикла при формировании личности студента технического вуза, подчеркивая их возможности в становлении творческой активности студентов, формировании личностной готовности к применению в практических действиях технических знаний и умений, а так же, развитии коммуникативных и организаторских способностей студентов [4: 35].

Психологи считают, что развитое умение работать в коллективе является показателем высокой коммуникативной компетенции. М.М. Малова при анализе работы российских предпринимателей пришла к выводу, что выпускники, которые умеют работать в коллективе, занимают высокие рейтинговые места рынке труда. Коммуникативная компетенция, являясь структурным звеном социальной компетентности реализуется в формуле: 1 + 1> 2. Данная формула обозначает закон «синергии». [7: 147]. А по мнению М.Н. Рыскулова для эффективной работы в команде нужно обладать следующими личностными качествами: инициативностью, креативностью, эмпатией, а самое главное быть ответственным за результаты своей профессиональной деятельности [8].

А.Д. Малышева, исследуя командную работу студентов, приходит к выводу, что компетенция «работа в команде» является сложным процессом, который включает в себя не только знания, умения и навыки, но и личностные характеристики и ценности обучающихся. Умение работать в коллективе (коммуникативная компетенция) является важным показателем профессионального становления студентов высших учебных заведений. Сформированность данного конструкта позволяет выпускникам оптимально быстро адаптироваться к социальным и профессиональным условиям деятельности и стать полноправным членом команды [9: 208].

Эффективное развитие социальной компетенции у работников железнодорожного транспорта происходит при взаимодействии следующих психолого-педагогических условий:

- воспроизведение принципов непрерывности и преемственности в образовании в высшем учебном заведении;
- активное внедрение в процесс профессиональной подготовки методов проектных технологий;
- моделирование в учебном процессе социальных ситуаций, в которых студенты осваивают опыт проигрывания различных социальных ролей.

Умение специалиста воспроизводить свои намерения в профессиональной деятельности взаимосвязаны с установочный ориентацией и рациональным подходом, которые определяются в профессиональной сфере железнодорожников. При этом высокий уровень эмпатии и восприимчивости доказывают важность проявления способности к социальному взаимодействию с коллегами в профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ научно-методической литературы, прикладных исследований по представленной проблеме позволяет констатировать, что социальная компетентность является одной из результативных характеристик, определяющих уровень развития профессионального мастерства работников сферы железнодорожного транспорта. Для развития данной компетентности педагогический процесс должен ориентироваться на развитие социального интеллекта студента на основе модернизации организационных форм и методов работы с социальной информацией и проектирования интерактивного пространства социально значимой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Белов Д. О. Профессиографический анализ деятельности специалистов хозяйства электроснабжения на железнодорожном транспорте. // Вестник Самарского университета. История, педагогика, философия. 2018. Т. 24. №1. С. 54–59.

2 Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. Москва, 2012. 528 с.

3 Чижов В. Н., Рыжкова Н. А. Роль отраслевого образования в системе подготовки специалистов для транспортной отрасли // Профессиональная образование в современном мире. 2015. № 4 (19). С. 173.

4 Панов В. И. Роль гуманитарного образования в профессиональной подготовке технических специалистов // Материалы V Международной научно-практической конференции «Человек – Образование – Профессия». 6–8 июля 2009 г. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. С. 34–38.
5 Сальников Н. Л., Бурухин С. Б. Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели // Высшее образование в России. 2008. №2. С. 3–11.
6 Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.
7 Малова М. М. Роль «мягких» навыков в современной профессиональной деятельности // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 4 (44). С. 150–165.
8 Рыскулова М. Н. Формирование умений командной работы у студентов технических вузов // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 12 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie–umeniy–komandnoy–rabotyu–studentov–tehnicheskih–vuzov (дата обращения: 26.03.2025).
9 Малышева А. Д. Педагогические условия формирования концепции «работа в команде» студентов технических профилей вуза // Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3. С. 203–210.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

О. Б. Полякова
Россия, г. Москва, Центр психологии развития

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мета–анализ статей Scopus 2024 дал возможность рассмотреть самоэффективность преподавателей как показатель успешной профессиональной деятельности, как уверенность педагогов в собственной способности влиять на мотивацию обучающихся, достигать запланированных результатов, оказывать влияние на обучение, ощущать удовлетворенность работой, создавать поддерживающую обстановку в аудитории.

Ключевые слова: самоэффективность, преподаватели, деятельность, профессиональная деятельность, успешность.

Самоэффективность преподавателей характеризуется их верой в собственные способности достигать успехов в профессиональной деятельности [12], контролировать себя и ситуации [1], ориентироваться на поставленные цели [3], преодолеть трудности [2], применить профессиональные знания и навыки в конкретных производственных ситуациях [4].

Раскрытие посреднической роли тревожности учителя в отношении взаимосвязи между самоэффективностью учителя и вовлеченностью учителя в работу в онлайн–контексте, выполненное H. Liu, X. Lu, B. Chen, X. Wang & M. Xia [10], опирается на то, что с широким распространением синхронного онлайн–обучения возникли опасения относительно профессионального функционирования учителей в этом новом контексте. В то время как предыдущие исследования подробно изучали психологию учителей, теория контроля и ценности (CVT) дает дополнительные сведения об опыте учителей. Проведен анкетный опрос 1037 китайских учителей начальной школы, набранных с помощью выборки по удобству и снежному кому. Для проверки конструкций впервые применено исследовательское структурное моделирование уравнений. Разработана и протестирована модель структурного уравнения для изучения связей между ключевыми переменными. Медиационный анализ дополнительно изучил косвенное влияние самоэффективности учителей на вовлеченность через тревожность, что согласуется с положениями CVT. Самоэффективность учителей была значимым предиктором как тревожности ($\beta = -0{,}165$, $p < 0{,}001$), так и вовлеченности ($\beta = 0{,}707$, $p < 0{,}001$). Тревожность значительно предсказывала вовлеченность ($\beta = -0{,}097$, $p < 0{,}001$). Тревожность частично опосредовала связь между самоэффективностью и вовлеченностью ($\beta = 0{,}016$).

Мета–анализ корреляции между самоэффективностью и устойчивостью учителей: согласованный рост и контекстуальная дисперсия, осуществленный G.M. Mu, D. Gordon, J. Liang, L. Zhao, R.A. Alonso, M.Z. Juri, X. Zhang, H. Vo, D. Gao, Y. Hu & C. Xing [11], базируется на том, что взаимосвязь между самоэффективностью учителя (TSE) и устойчивостью учителя (TR) является

бурно развивающейся областью исследований в области педагогического образования. Этот метаанализ является первым в своем роде, синтезирующим «фрагментированные» количественные доказательства корреляции между двумя конструкциями. Следуя рекомендациям Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta–Analyses (PRISMA), в мета–анализ включено в общей сложности 21 исследование, охватывающее выборку из 6022 будущих и действующих учителей в разных национальных условиях. Модель случайных эффектов дала статистически значимую, положительную, умеренную корреляцию между TSE и TR (r = 0,49). Последующий мета–анализ подгрупп выявил изменчивость в размерах эффекта между исследованиями, проведенными в Азии, Европе, Карибском бассейне и Северной Америке.

Описание посреднической роли самоэффективности между воспринимаемой поддержкой учителя и грамотностью обратной связи по математике у старшеклассников, выполненное H. Chen, Y. Xu, D. Wang, X. Zhang, J. Ma & S. Tang [7], констатирует, что в старших классах некоторые ученики испытывают трудности с математикой из-за недостаточной грамотности обратной связи по математике. Поддержка учителя математики имеет решающее значение для повышения грамотности обратной связи по математике учащихся. Исследуемая группа состояла из 619 учеников старших классов, включая первокурсников (N = 366; 59,1 %) и второкурсников (N = 253; 40,9 %) из западных провинций Китая. В качестве инструментов использовались шкала грамотности обратной связи по математике, шкала воспринимаемой поддержки учителя математики и шкала самоэффективности по математике. Исследование выявило заметную положительную корреляцию между воспринимаемой поддержкой учителя математики (особенно аффективной поддержкой и поддержкой автономии) и грамотностью обратной связи по математике, при этом аффективная поддержка демонстрирует наибольшую объяснительную способность. Самоэффективность в математике функционировала как основной посредник в этой связи, особенно в связывании аффективной поддержки с различными аспектами грамотности обратной связи по математике.

Раскрытие взаимодействия эмоционального интеллекта, самоэффективности и выгорания учителей английского языка как иностранного, осуществленное J. Chen, C. Lin & F. Lin [8], подчеркивает, что, учитывая важную роль учителей и их характеристики в языковом образовании, их эмоции находятся в центре внимания недавних исследований. Такие эмоции, как выгорание, которое обычно возникает из-за стресса, могут препятствовать их карьерному росту, поэтому с ними необходимо бороться, поскольку они влияют как на учащихся, так и на учителей соответственно. Другой конструкт – самоэффективность, которая предполагает уверенность учителей в своих способностях и может снизить вероятность выгорания и предотвратить стресс на работе. Кроме того, эмоциональный интеллект (EI) является выдающейся переменной в этой области, которая является значимым предиктором производительности труда. Предпринята попытка рассмотреть выгорание учителей английского языка как иностранного (EFL), связав эффекты таких факторов, как EI и самоэффективность. 400 учителей EFL согласились принять участие и получили три соответствующих анкеты. Использовано структурное моделирование уравнений (SEM), и результаты показали, что самоэффективность учителя ($\beta = -0{,}123$, $p < 0{,}05$) и эмоциональный интеллект ($\beta = -0{,}14$, $p < 0{,}05$) являются значимыми предикторами выгорания. 2 переменные совместно могли объяснить 4,3 % дисперсий в выгорании учителей. Самоэффективность учителя оказывает значительное прямое влияние на выгорание со стандартной оценкой −0,123 (p = 0,03). Она также оказывает положительное влияние на эмоциональный интеллект со стандартизированной оценкой 0,245 (p = 0,000). Эмоциональный интеллект оказывает отрицательное влияние на выгорание со стандартизированной оценкой 0,14 (p = 0,16). Косвенное влияние самоэффективности учителя составляет 0,034 (p = 0,017).

Характеристика шкалы профессиональной самоэффективности и валидности среди учителей, сформулированная H. Santa–Cruz–Espinoza, G. Chávez–Ventura, J. Dominguez–Vergara & C. Merino–Soto [13], опирается на то, что профессиональная самоэффективность привлекла внимание из-за ее важности для понимания влияния психосоциальных факторов на работе, но из-за ее актуальности ее необходимо изучать в контексте пандемии COVID–19. Краткая шкала профессиональной самоэффективности (OSS–SF) является мерой индивидуальной изменчивости самоэффективности в рабочем контексте и использовалась в некоторых исследованиях в Латинской Америке. Необходимо получить доказательства валидности OSS–SF для 214 перуанских учителей и оценку ее внутренней структуры и связей с другими конструкциями. Выборка, состоящая из 214 учителей (Mage = 44, SDage = 10), отобрана с использованием не вероятностной удобной выборки и оценена с помощью онлайн–форм. Использовалась непараметрическая теория ответов на вопросы. Получены 1–мерная структура и высокая масштабируемость на уровнях вопросов и шкал (> 0,70). Надежность составила

приблизительно 0,90. Наблюдалась умеренная конвергенция с удовлетворенностью работой (0,39) и небольшая конвергенция с восприятием управления виртуальными инструментами (0,18).

Выявление снижения стресса и выгорания учителей, а также повышение самоэффективности посредством обучения в малых группах с использованием технологий, выполненное J. Anton & M.J. Van Ryzin [6], указывает на то, что преподавание – сложная профессия, и учителя испытывают стресс из-за трудностей, связанных с изменением образовательной политики, отстраненными или недовольными родителями, а также поведенческими, эмоциональными и академическими потребностями разных учеников. Стресс может привести к выгоранию, которое часто приводит к уходу из системы образования K–12. Факторы стресса могут снизить чувство самоэффективности учителей, т. е. их воспринимаемую способность выполнять задачи и преодолевать трудности. Повышенные уровни стресса и выгорания и снижение самоэффективности отрицательно влияют на результаты учащихся. Оценен потенциал кооперативного обучения (КО) для снижения стресса и выгорания и повышения самоэффективности учителей. Чтобы помочь во внедрении КО и снизить нагрузку на учителей, необходимо использовать инновационную программную платформу (PeerLearning.net). Данные получены из кластерного рандомизированного исследования, охватывающего 12 средних и старших школ (n = 111 учителей, 62,2 % женщин, 86,5 % белых). Учителя в школах, где проводилось вмешательство (т. е. в школах, где проводилось обучение и был предоставлен доступ к PeerLearning.net), сообщили о снижении уровня стресса и благоприятном влиянии на самоэффективность (т.е. о более высоком уровне вовлеченности учащихся и учебных стратегий) и выгорание (т.е. о снижении эмоционального истощения и более высоком уровне личного достижения) по сравнению с учителями в контрольных школах, которые вели дела как обычно.

Влияние поддержки автономии учителя на грамотность оценки учащихся и характеристика цепочки опосредующих эффектов самоэффективности и критического осмысления, рассмотренные J. Xu, S. Zhang & H. Chen [16], опираются на то, что в сфере оценки в классе сдвиг в сторону «оценки как обучения» подчеркивает ключевую роль учащихся в развитии оценочной грамотности. Представлена новая модель структуры эффекта цепного посредничества для изучения взаимодействия между поддержкой автономии учителя, самоэффективностью, критической рефлексией и оценочной грамотностью учащихся. Выборка включает 704 учащихся старших классов из Центрального Китая с равномерным гендерным распределением (321 мальчик и 383 девочки), что обеспечивает надежный набор данных для анализа. Используя шкалу оценки учащихся, шкалу критической рефлексии и шкалу самоэффективности, исследование выявляет значительную и положительную корреляцию между поддержкой автономии учителя и уровнем оценочной грамотности среди учащихся. Самоэффективность и критическая рефлексия выступают в качестве посредников в отношениях между поддержкой автономии учителя и оценочной грамотностью учащихся. Педагоги, которые способствуют созданию атмосферы автономии, предоставляя учащимся возможность брать на себя ответственность за свое обучение, могут значительно повысить веру учащихся в свои собственные способности (самоэффективность) и их способность к рефлексивному мышлению, тем самым повышая грамотность учащихся в оценке.

Определение самоэффективности будущих учителей в обучении практическим и алгоритмическим ИКТ–компетенциям, раскрытое M. Kruskopf, R. Abdulhamed, M. Ranta, H. Lammassaari & K. Lonka [9], оотмечает, что будущие учителя должны быть уверенно оснащены для обучения навыкам ИКТ 21-го века. Исследована самоэффективность преподавания (TSE) в компетенциях ИКТ среди студентов–учителей. Подтверждены различные компетенции ИКТ среди 2 когорт из программ подготовки учителей (n = 347; n = 428): практические (т.е. управление устройствами и данными) и алгоритмические (т. е. программирование и безопасность данных). Регрессионный анализ выявил предвзятость TSE в отношении более молодого возраста, мужского пола и опыта в области естественных наук, со значительным взаимодействием между возрастом, полом и освоением таких навыков ИКТ уже в школе.

Независимое и совместное влияние воспринимаемой поддержки учителя и математической самоэффективности на успеваемость учащихся начальной школы по математике, диагностированное H. Zhu, J. Zhang, H. Li, B. Huang, H. Feng, C. Liu & J. Si [19], базируется на том, что использованы ориентированные на переменные и ориентированные на личность подходы для изучения их совместных и независимых эффектов. Раскрыты гендерные различия в успеваемости по математике и сдерживающую роль пола во влиянии воспринимаемой поддержки учителя и самоэффективности в математике. Приняли участие китайские ученики начальной школы (n = 1725, Mage = 8,97, 41,62 % девочек) 3 и 4 классов. Самоэффективность в математике T1 положительно предсказывает успеваемость по математике T2 в моделировании структурных уравнений, при этом воспринимаемая

поддержка учителя демонстрирует краткосрочный прогностический эффект в T1. Значительные гендерные различия в успеваемости по математике T1 со временем уменьшаются.

Установление размерности стратегий саморегуляции учителя второго языка и ее взаимодействия с самоэффективностью учителя, охарактеризованное L.S. Teng, Y. Zhang & P.P. Sun [14], указывает, что саморегуляция учителя играет решающую роль в эффективном обучении и профессиональном успехе. Она считается путем к профессиональному развитию и предпосылкой для развития способности к саморегуляции у студентов. Понимание стратегий саморегуляции работающих учителей второго/иностранного языка (L2) недостаточно. Основываясь на социокогнитивной теории, предложена многомерная структура стратегий саморегуляции для преподавания и внесли методологические инновации, используя строгие статистические методы, включая исследовательское структурное моделирование уравнений (ESEM) и 2–факторный ESEM для измерения релевантной для конструкции многомерности стратегий саморегуляции учителей. Собраны данные по выборке из 242 работающих учителей L2 в 18 университетах в различных регионах Китая. Модель ESEM является наиболее подходящей, учитывая 12 конкретных стратегий обучения (т. е. организацию, разработку, критическое мышление, постановку целей, самооценку, самоконтроль, мотивационный внутренний диалог, эмоциональную регуляцию, усиление интереса, коллективную приверженность учителя, поиск помощи и ресурсов, а также управление временем и средой). Стратегии обучения с умеренными корреляциями подтвердили многомерную структуру саморегуляции учителя, включающую познание, метапознание, мотивацию и социальное поведение.

Учет выгорания учителей английского языка как иностранного, предиктивных сил самоэффективности и благополучия, осуществленный S. An & S.Tao [5], указывает на то, что педагоги привлекли значительное внимание к решающей роли, которую они играют, особенно в отношении своих эмоций. Эмоции могут ускорить их прогресс в профессии или помешать ему, как, например, выгорание, которое может спровоцировать или усилить плохое психическое здоровье и уйти с работы. Выгорание возникает из-за периодического возникновения эмоционального стресса среди преподавателей английского языка как иностранного (EFL) при выполнении ими своих профессиональных обязанностей. Жизненно важная роль благополучия педагогов актуальна в этой процедуре. Принята во внимание важность 2 конструкций относительно их влияния на выгорание учителей. Группа из 403 преподавателей английского языка приняла участие в измерении изучаемых концепций. Для тщательного изучения причинно–следственных связей между переменными использован подход структурного моделирования уравнений (SEM). Эффективность учителей в их способности эффективно выполнять свою работу ответственна за объяснение 82 % изменений в выгорании, а уровень их благополучия сыграл роль в учете 42 % изменений в уровнях выгорания учителей.

Разработка шкалы самоэффективности наставничества учителей (TMSES) с использованием метода Дельфи и исследовательского факторного анализа, выполненная R.M. Tickell & R.M. Klassen [15], подчеркивает, что на 1–ом этапе подход Дельфи (n = 26) определил компетенции, необходимые для эффективного наставничества учителей. На 2–ом этапе эти 44 компетенции использовались для создания элементов TMSES. После тестирования с 239 наставниками учителей исследовательский факторный анализ предложил 2–факторную модель из 16 пунктов с факторами, названными «педагогическая практика» и «профессиональные отношения».

Изучение отношенческой стороны самоэффективности учителей (TSE), а также ассимиляционные и контрастные эффекты климата отношений в классе на самоэффективность учителей, выполненное M. Zee, P.F. de Jong, H.M.Y. Koomen [18], показало, что исследованы отношения на уровне диад и климат отношений в классе в качестве предикторов TSE на уровне учеников и класса. Рассмотрены 2 конкурирующие гипотезы – ассимиляции и контраста – формулирующие, как учителя используют информацию, переданную опытом взаимоотношений в классе, в качестве эвристики для интерпретации опыта взаимоотношений с отдельными учениками как источника TSE. Учителя начальной школы (n = 86; 72,05 % женщин) заполнили шкалу взаимоотношений между учениками и шкалу самоэффективности учителей, специфичную для учеников, для случайно выбранных детей (n = 687, 50,1 % девочек, классы 3–6) из своих классов. Для проверки ассоциаций близости и конфликта с TSE на уровне ученика (L1) и на уровне класса (L2) использовалось моделирование с помощью 2–сторонних латентных многоуровневых структурных уравнений. Контекстные эффекты, соответствующие ассоциациям близости и конфликта с TSE на уровне класса выше тех же ассоциаций на уровне ученика, рассчитаны для проверки гипотез ассимиляции и контраста. На уровне L1 результаты показали положительные ассоциации между близостью и TSE и отрицательные ассоциации между конфликтом и TSE. На уровне L2 только

конфликт был отрицательно связан с TSE. В соответствии с гипотезой контраста контекстный эффект близости, но не конфликта, был отрицательным и значимым.

Описание личности учителя, устойчивого обучения, инноваций и творческого мышления обучающихся, а также цепочки посреднической роли игрового климата и академической самоэффективности, осуществленное H. Yao, W. Liu, S. Chen [17], указывает на то, что творческое мышление является одной из основных когнитивных способностей высшего порядка в 21 веке, которая отражает конкурентоспособность страны. Использовалось моделирование структурных уравнений и метод бутстрапа для изучения взаимосвязи между устойчивыми инновациями в преподавании учителей и творческим мышлением аспирантов на основе опроса 1210 китайских аспирантов. Выявлен механизм посредничества между климатом игривости и академической самоэффективностью. Устойчивые инновации в преподавании учителей были положительно связаны с творческим мышлением аспирантов. Климат игривости опосредовал значительный эффект между устойчивыми инновациями в преподавании учителей и творческим мышлением аспирантов, а посреднический эффект климата игривости составляет 14,3 %. Академическая самоэффективность опосредует связь между устойчивыми инновациями в преподавании и творческим мышлением аспирантов, поддерживается, коэффициент посреднического эффекта академической самоэффективности составляет 50,8 %. Игровой климат и академическая самоэффективность играют роль цепного посредника между отношениями устойчивых педагогических инноваций и креативного мышления аспирантов. Цепное посредникство составило 8,9 % от общего эффекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Полякова О.Б. Особенности эмоционального интеллекта как составляющей социальной перцепции специалистов социономических профессий // Экспериментальная психология в социальных практиках. М.: МГППУ, 2022. С. 207–214.

2 Полякова О.Б. Преподаватель высшей школы в изменяющемся образовательном пространстве: от технологизма к гуманизму // Координаты современной урбанистики: новая гуманитарная перспектива. М.: Инфра–М, 2023. С. 111–118.

3 Полякова О.Б. Цифровизация образования как условие экономии временных и личностных ресурсов студенчества и преподавателей // Глобальные, национальные, региональные проблемы развития приоритетных отраслей в условиях цифровой экономики. М.: АЭО, 2022. С. 241–248.

4 Полякова О.Б., Бонкало Т.И. Специфика метапрограммы стремлений и саморазвития представителей социономических профессий // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2024. № 11. С. 77–82.

5 An S., Tao S. English as a foreign language teachers' burnout: the predicator powers of self–efficacy and well–being // Acta Psychologica. 2024. No. 245. P. 104226.

6 Anton J., Van Ryzin M.J. Reducing teacher stress and burnout and enhancing self–efficacy through technology–supported small–group instruction // Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy. 2024. No. 4. P. 100053.

7 Chen H., Xu Y., Wang D., Zhang X., Ma J., Tang S. The mediating role of self–efficacy between high school students' perceived teacher support and mathematics feedback literacy // Learning and Motivation. 2024. No. 88. P. 102065.

8 Chen J., Lin C., Lin F. The interplay among EFL teachers' emotional intelligence and self–efficacy and burnout // Acta Psychologica. 2024. No. 248. P. 104364.

9 Kruskopf M., Abdulhamed R., Ranta M., Lammassaari H., Lonka K. Future teachers' self–efficacy in teaching practical and algorithmic ICT competencies – does background matter? // Teaching and Teacher Education. 2024. No. 144. P. 104574.

10 Liu H., Lu X., Chen B., Wang X., Xia M. Uncovering the mediating role of teacher anxiety on the relationship between teacher self–efficacy and teacher work engagement in the online context // International Journal of Mental Health Promotion. 2024. No. 26(12). P. 997–1007.

11 Mu G.M., Gordon D., Liang J., Zhao L., Alonso R.A., Juri M.Z., Zhang X., Vo H., Gao D., Hu Y., Xing C. A meta–analysis of the correlation between teacher self–efficacy and teacher resilience: concerted growth and contextual variance // Educational Research Review. 2024. No. 45. P. 100645.

12 Polyakova O.B., Bonkalo T.I. The specificity of the vitality of health care workers with professional deformations // Health Care of the Russian Federation. 2022. No. 66(1). P. 67–75.

13 Santa–Cruz–Espinoza H., Chávez–Ventura G., Dominguez–Vergara J., Merino–Soto C. Occupational self–efficacy scale: validity in teachers // Acta Psychologica. 2024. No. 249. P. 104441.

14 Teng L.S., Zhang Y., Sun P.P. The dimensionality of L2 teacher self–regulation strategies and its interactions with teacher self–efficacy: exploratory structural equation modeling // System. 2024. No. 121. P. 103271.
15 Tickell R.M., Klassen R.M. Developing the teacher mentoring self–efficacy scale (TMSES) using the delphi method and exploratory factor analysis // Teaching and Teacher Education. 2024. No. 139. P. 104452.
16 Xu J., Zhang S., Chen H. The impact of teacher autonomy support on students' assessment literacy: The chain mediating effects of self–efficacy and critical reflection // Heliyon. 2024. No. 10(14). P. e34616.
17 Yao H., Liu W., Chen S. Teachers sustainable teaching innovation and graduate students creative thinking: the chain mediating role of playfulness climate and academic self–efficacy // The International Journal of Management Education. 2024. No. 22(1). P. 100900.
18 Zee M., de Jong P.F., Koomen H.M.Y. The relational side of teachers' self–efficacy: assimilation and contrast effects of classroom relational climate on teachers' self–efficacy // Journal of School Psychology. 2024. No. 103. P. 101297.
19 Zhu H., Zhang J., Li H., Huang B., Feng H., Liu C., Si J. Independent and joint effects of perceived teacher support and math self–efficacy on math achievement in primary school student: variable–oriented and person–oriented analyses // Learning and Individual Differences. 2024. No. 112. P. 102445.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

М. А. Пыркова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

СРАВНЕНИЕ ОТРАСЛЕВОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ПОНЯТИЙНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ

Статья раскрывает понятийные и педагогические различия между отраслевой и профессиональной идентичностью студентов. Показано, что отраслевой уровень задаёт широкий культурно‑ценностный контекст принадлежности к сфере деятельности (отрасли), тогда как профессиональный уровень отражает усвоение конкретной трудовой роли. Обоснованы дифференцированные педагогические условия формирования обеих идентичностей в системе высшего образования транспорта.

Ключевые слова: отраслевая идентичность, профессиональная идентичность, интегративный подход, педагогические условия, студенческая молодёжь.

Теоретические основания исследования

Современное понимание идентичности формируется на стыке социологии, психологии и педагогики. В междисциплинарном контексте она осмысляется как целостное, но динамичное образование, сочетающее личностную устойчивость и включённость в социокультурное взаимодействие [1]. Идентичность не задана раз и навсегда, она развёртывается в процессе жизни и определяется характером социальных ролей, значимых групп, культурных норм и ценностей.

В рамках интегративного подхода идентичность рассматривается как результат социокультурной и социально–групповой интеграции, формирующей субъектную позицию личности [2]. Это делает её многоуровневым и многокомпонентным явлением. Концепция многомерной идентичности личности позволяет выделять различные её компоненты – от гражданской и этнической до профессиональной и отраслевой [7; 9].

Отраслевая и профессиональная идентичности представляют собой иерархически связанные, но функционально различающиеся уровни идентификации. Первая относится к макросоциальному уровню и охватывает обобщённую принадлежность к сфере деятельности, включая её культурно–историческое, экономическое и ценностное измерения. Вторая – фокусируется на конкретной профессиональной роли, навыках и компетенциях, необходимых для её реализации [5].

Отраслевая идентичность формируется на уровне отраслевой культуры, её традиций, символов, исторической миссии, а также общественного имиджа. Она формирует у индивида восприятие

отрасли как значимой социальной системы и задаёт широкую рамку профессионального выбора. В этом смысле отраслевая идентичность предшествует и направляет развитие профессиональной [6].

Профессиональная идентичность, напротив, является результатом включённости индивида в трудовую деятельность и взаимодействия с профессиональным сообществом. Она включает усвоение норм, стандартов, роли и структуры профессии, а также рефлексивное принятие себя в этой роли [3; 8]. Её становление тесно связано с практическим освоением деятельности и личностной саморефлексией.

Идентичность может быть интерпретирована как основа субъектности, особенно в образовательном процессе. Отраслевая идентичность задаёт ценностные и мировоззренческие основания профессионального выбора, в то время как профессиональная обеспечивает операционализацию этих оснований в конкретной деятельности [2].

Таким образом, различение отраслевой и профессиональной идентичности не только теоретически обосновано, но и важно для конструирования педагогических стратегий, направленных на целостное развитие личности специалиста. Эти два уровня идентичности не исключают, а дополняют друг друга, формируя устойчивую и социально адаптированную профессиональную субъектность [4].

Понятийное разграничение

Отраслевая и профессиональная идентичности, несмотря на тесную взаимосвязь, выполняют разные социально–психологические и образовательные функции. Для педагогического анализа важно не только зафиксировать их отличие, но и описать поэлементно.

Отраслевая идентичность формируется как результат принадлежности к макрообществу – отрасли в её культурно–историческом и институциональном измерении. Она включает символы, ценности, миссии, устойчивые образы, транслируемые в социуме и поддерживаемые образовательной системой. В свою очередь, профессиональная идентичность задаётся через конкретику выполняемой роли, систему практик и норм, присущих профессии [3].

Таблица 1

Сравнение по параметрам

Параметр	Отраслевая идентичность	Профессиональная идентичность
Контент	Ценности, символы, историко–культурная память отрасли	Специализированные знания, умения и трудовые функции
Масштаб	Макроуровень: рынок, институты, отраслевые сообщества	Микроуровень: кафедра, цех, профессиональная группа
Функция	Формирует обобщённое мышление и чувство отраслевой принадлежности	Обеспечивает профессиональную эффективность и ролевую устойчивость
Доминирующая модальность	Ценностно–смысловая	Практическая, компетентностная
Риски	Утрата миссии отрасли, снижение престижа	Выгорание, профдеформация, ролевой конфликт

Отраслевая идентичность даёт основу для развития социального воображения, понимания места своей деятельности в системе общества, а также чувства сопричастности к миссии отрасли. Она особенно значима в условиях быстрой трансформации рынка труда и появлении новых форм занятости, где необходима мобильность и готовность к переквалификации [4].

Профессиональная идентичность, в свою очередь, отвечает за внутреннюю структурированность деятельности, развитие компетенций и выполнение конкретных задач. Она становится устойчивой на основе рефлексии, оценки своих результатов, профессиональных достижений и признания коллегами. Без её сформированности невозможно обеспечить ни трудовую адаптацию, ни карьерный рост [10].

Важно подчеркнуть, что эти уровни не иерархичны по значимости, но иерархичны по охвату: профессиональная идентичность локализована в пределах конкретной профессии, тогда как отраслевая – охватывает целую сферу деятельности. Соотношение между ними может быть представлено как «рамка и содержание», где отрасль задаёт широкие ценностные ориентиры, а профессия реализует их через действие [5].

Такой подход позволяет точнее проектировать образовательные траектории: от формирования образа отрасли и её культурного контекста – к освоению профессиональной роли. Односторонняя ориентация лишь на профессиональные навыки без формирования отраслевой принадлежности делает подготовку технократичной и малоустойчивой к изменениям. И наоборот – при отсутствии

конкретных умений отраслевые ценности остаются абстрактными и не интегрируются в личностную структуру студента.

Педагогические различия и условия формирования

Развитие отраслевой и профессиональной идентичности требует не только понимания их природы, но и создания образовательной среды, способной согласованно поддерживать оба уровня. Различие между этими идентичностями обуславливает специфические педагогические подходы к их формированию. Отраслевая идентичность развивается преимущественно в пространстве ценностей, символов и культурных смыслов. Её формирование связано с интегративными образовательными модулями – курсами, раскрывающими историю, миссию и культурный контекст отрасли. Такие дисциплины, как «История отрасли», «Отраслевая культура», а также участие в отраслевых форумах, стратегических сессиях, помогают студентам осознать отрасль как социокультурную систему [6].

Дополнительную роль играют символические и ритуальные практики: церемонии посвящения, участие в профессиональных праздниках, встречах с ветеранами отрасли. Эти элементы усиливают чувство принадлежности и сопричастности. Подобные практики представляют собой механизмы культурного встраивания, придающие профессии более широкий смысл. Значимый вклад в отраслеформирующую идентичность вносит прямое взаимодействие с представителями отрасли – работодателями, ассоциациями, наставниками. Их участие в лекциях, мастер–классах и оценке проектных заданий позволяет студентам сопоставить себя с реальными ролями в отраслевой экосистеме, усвоить ценности и стратегии отрасли.

Профессиональная идентичность, в отличие от отраслевой, требует деятельностного погружения и развития компетентностного ядра. На этом уровне ведущими являются практикоориентированные формы обучения: стажировки, производственные практики, тренажёры, симуляционные курсы, проектная работа. Они обеспечивают «проживание» профессиональной роли и позволяют студенту соотнести ожидания с реальной деятельностью.

Не менее важен и механизм включения в малые профессиональные сообщества – кафедральные лаборатории, кружки, НИРС. Здесь формируются повседневные профессиональные практики, неформальные нормы и модели поведения. В этих микросредах профессиональная идентичность становится частью личного опыта, а не только результатом внешнего воздействия.

Таблица 2

Сравнительная таблица педагогических различий

Элемент	Отраслевая идентичность	Профессиональная идентичность
Образовательная среда	Факультет, форумы, отраслевые сессии	Кафедра, лаборатория, цех
Ключевой механизм	Восприятие миссии и отраслевых ценностей	Практическое освоение роли
Результат	Межпрофессиональное мышление, мотивация к развитию отрасли	Профессиональная уверенность, компетентность

Таким образом, педагогическая задача – не в противопоставлении этих идентичностей, а в их интеграции. Гармоничное развитие отраслевой и профессиональной идентичности позволяет студенту видеть свою деятельность как часть значимого социального целого, одновременно обладая конкретными навыками и профессиональной устойчивостью. Только в условиях сбалансированной образовательной среды становится возможным формирование не просто специалиста, а субъекта, способного осмысленно действовать в изменяющемся профессиональном пространстве.

Заключение

Разграничение и теоретическое осмысление отраслевой и профессиональной идентичности позволяет выстроить более точные и целенаправленные стратегии профессионального образования. Эти формы идентичности представляют собой взаимосвязанные, но функционально различные уровни, каждый из которых отвечает за определённый аспект становления личности будущего специалиста.

Отраслевая идентичность обеспечивает ценностно-смысловую ориентацию. Она формируется как осознание принадлежности к сфере, обладающей собственной миссией, историей и значимостью для общества. Через включение в символическое и культурное пространство отрасли у студента формируется стратегическое видение и мотивация к участию в развитии своей профессиональной среды.

Профессиональная идентичность, напротив, носит прикладной и деятельностный характер. Её основой является освоение конкретной трудовой роли, развитие необходимых компетенций и рефлексия профессионального «Я». Она закрепляется в процессе практики, индивидуальных достижений и признания со стороны профессионального сообщества.

Современная образовательная практика часто ограничивается развитием одной из идентичностей – преимущественно профессиональной, подменяя рефлексию на деятельность её тренажёрной отработкой. Однако без отраслевого уровня, задающего смысл и перспективу, профессиональные знания и умения теряют устойчивость и становятся механистичными. И наоборот – при доминировании лишь отраслевых ценностей без компетентностной основы не формируется субъект труда, способный к реализации задач на практике.

Эффективное развитие обеих идентичностей возможно только при соблюдении принципа синергии: отраслевая рамка задаёт направление, профессиональная – обеспечивает выполнение. Это предполагает использование образовательных сред, где возможно сочетание символических, культурных и деятельностных форм, а также выстраивание траекторий, в которых личностный смысл и профессиональная реализация не расходятся.

Таким образом, педагогическая задача заключается не только в обучении профессии, но и в формировании чувства миссии, ценностной принадлежности и ответственности. Это особенно значимо в условиях трансформации труда, цифровизации, роста неопределённости, где востребованы специалисты, способные к адаптации, самоорганизации и межпрофессиональному взаимодействию.

Развитие интегральной идентичности студента – как представителя отрасли и как профессионала – становится необходимым условием подготовки устойчивого, мобильного и социально ответственного специалиста. Образовательные подходы, способствующие такой целостности, имеют решающее значение для модернизации профессионального образования и устойчивости отраслей в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Поломошнов П.А., Поломошнов А.Ф. Проблема идентичности личности в контексте интегративного подхода // Вестн. САФУ. Сер.: Гуманит. и соц. науки. 2020. № 5. С. 128–136.
2 Экономическая социология / К. В. Воденко, С. И. Самыгин, В. В. Касьянов [и др.]. Ростов-на-Дону : ООО «Феникс», 2018. 157 с.
3 Беспалова А. А., Гнатюк М. А., Люев. А. Х. Досуг в системе трудовой (профессиональной) адаптации российской молодежи (социологический аспект) : учебно-методическое пособие. Москва : ООО «Русайнс», 2022. 104 с.
4 Технологии социальной работы с семьей и детьми / О. М. Шевченко, С. И. Самыгин, В. В. Касьянов [и др.]. Ростов-на-Дону : ООО «Феникс», 2018. 250 с.
5 Попов А. Н., Малахова О. Ю., Хандримайлов А. А., Генварева Ю. А., Алексенко М. А. Методические пути и педагогические технологии формирования интеллектуального ресурса будущего инженера – технического интеллигента // ЦИТИСЭ. 2024. № 3 (41). С. 487–497.
6 Garanin M. A., Gnatyuk M. A., Khorovinnikova E. G. Mission of Samara State Transport University // BRICS Transport. 2023. Vol. 2, No. 4. P. 5.
7 Цыбикова Л.Х.Идентичность личности как многомерная компетенция // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2012. Вып. 15. С. 69–72.
8 Кобзева О.В. Феномен идентичности в психологии. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-identichnosti-v-psihologii
9 Кон И.С. В поисках себя: личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984.
10 Харькова О. А., Дианова Г. А. Кризис идентичности современной молодёжи // Инновационная наука. 2020. № 8. С. 74–76.
11 Тучина О.Р. Идентичность и самопонимание личности. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/identichnost-i-samoponimanie-lichnosti

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

С. Д. Самсонов, Е. И. Фадеев, М. А. Пыркова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ И КАДРОВЫЙ ДЕФИЦИТ: ВЫЗОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема формирования профессионального самоопределения студентов в условиях современного образования и нестабильного рынка труда. Актуальность исследования обусловлена растущим уровнем неопределённости у обучающихся в отношении будущей профессиональной деятельности и низкой степенью сформированности профессиональной идентичности. На основе анализа эмпирических данных и теоретических моделей, представленных в современных отечественных исследованиях, выявлены основные статусные типы профессиональной идентичности студентов (достижение, мораторий, преждевременное принятие и диффузия), а также влияние образовательной среды на их формирование. Особое внимание уделяется проблеме «кризиса идентичности», выражающемуся в преобладании статуса диффузии и моратория, и его взаимосвязи с кадровым дефицитом в ряде отраслей экономики. Авторы обосновывают необходимость внедрения системных педагогических и социокультурных механизмов поддержки профессионального самоопределения студентов в вузах, особенно отраслевых. Статья представляет собой обзор и сравнительный анализ отечественных подходов, демонстрируя как теоретические, так и прикладные аспекты формирования профессиональной идентичности.

Ключевые слова: отраслевая идентичность, профессиональная идентичность, самоопределение студентов, кризис идентичности, статус идентичности, кадровый дефицит, образовательная среда, отраслевые вузы, методика статусов, транспортное образование, мораторий.

Современная ситуация в высшем образовании России, особенно в вузах отраслевого профиля, характеризуется усиливающимся противоречием между требованиями профессиональной среды и степенью профессиональной определенности студентов. На фоне кадрового дефицита и роста запросов к качеству подготовки специалистов возрастает значимость формирования профессиональной идентичности как ключевого компонента профессионального самоопределения и социального становления личности [1].

Профессиональная идентичность отражает степень осознанности студентом своей принадлежности к профессиональному сообществу, готовность к принятию норм и ценностей профессии, а также к построению карьерных траекторий. Однако, как показывают эмпирические исследования, значительная часть студентов, особенно на младших курсах, демонстрирует неустойчивые или формирующиеся формы идентичности. Преобладающими становятся статусы «диффузии» и «моратория», при которых профессиональный выбор либо отложен, либо осуществляется под внешним давлением, без осознанного внутреннего принятия [2–3].

В контексте отраслевого образования эта проблема усиливается дополнительными трудностями: слабая вовлечённость студентов в практическую деятельность, недостаточное понимание роли своей будущей профессии и формальный подход к учебному процессу [4–5]. Ситуация усугубляется разрывом между содержанием образовательных программ и реальными требованиями профессиональной среды, что особенно заметно в инженерно-технических направлениях подготовки [6].

При этом профессиональная идентичность формируется не только через учебные дисциплины, но и в процессе проектной и исследовательской деятельности, общения с представителями профессии, участия в сообществе. Особое значение имеют символические и ценностные аспекты профессии, а также наличие позитивного образа отрасли в образовательной среде [7].

Формирование идентичности студентов невозможно без создания целостной среды профессионального развития, включающей активное взаимодействие с работодателями, развитие наставничества, поддержку инициатив студентов, а также интеграцию элементов гражданской и личностной идентичности [8–9].

С учётом вышеизложенного, цель настоящей статьи заключается в анализе теоретических и эмпирических подходов к изучению профессиональной идентичности студентов, обобщении факторов, влияющих на её формирование, и выявлении рисков, связанных с её дефицитом в образовательной среде.

Настоящее исследование носит обзорный характер и основано на анализе публикаций отечественных авторов, посвящённых проблеме профессиональной идентичности студентов в системе высшего образования. Методологическую основу составляют труды, в которых

профессиональная идентичность рассматривается как социально-психологическая, педагогическая и социокультурная категория [1;3;6].

В работе использован междисциплинарный подход, позволяющий рассмотреть феномен профессиональной идентичности сквозь призму социологии образования, педагогики и психологии профессионального становления. Это позволяет учитывать как индивидуальные, так и институциональные факторы формирования идентичности – от мотивации студента и ценностных ориентаций до характеристик образовательной среды [8–9].

Эмпирическую базу анализа составили результаты качественных и количественных исследований, представленных в публикациях, загруженных в архив исследования. Среди них выделяются работы, использующие методику статусов профессиональной идентичности [4], методику личностного дифференциала [10], а также диагностические инструменты оценки профессиональной готовности и профессионального самосознания студентов [11].

Статьи отбирались по следующим критериям:

- наличие чётко выраженного понятийного аппарата;
- наличие эмпирических данных, полученных на выборках студентов вузов;
- направленность на исследование факторов, условий или механизмов формирования профессиональной идентичности;
- актуальность с точки зрения трансформации профессионального образования в России.

Особое внимание уделялось тем публикациям, которые фиксируют отраслевую специфику, в том числе исследованиям, связанным с инженерно-техническим, транспортным и педагогическим образованием [13]. Это позволило не только выявить общие тенденции, но и учитывать особенности профессиональной идентификации в рамках специфических образовательных траекторий.

Таким образом, методология анализа опирается на синтез теоретико-аналитического и эмпирико-интерпретативного подходов, направленных на выявление особенностей, трудностей и условий формирования профессиональной идентичности студентов в отраслевом образовании.

Понятие профессиональной идентичности является одной из ключевых категорий современной психологии, педагогики и социологии образования. Оно используется для обозначения степени осознанности и принятия личностью своей принадлежности к профессиональной сфере, а также внутренней готовности к исполнению профессиональных ролей и функций.

В психолого–педагогической традиции профессиональная идентичность рассматривается как результат сложного процесса самоопределения, включающего в себя как когнитивные, так и аффективные компоненты. Этот процесс начинается задолго до поступления в вуз, продолжается в период обучения и нередко претерпевает трансформации на протяжении всей профессиональной жизни [10].

С теоретико–социологической позиции профессиональная идентичность связана с включением индивида в профессиональное сообщество, принятием его норм, правил и ценностей. Она формируется в ходе социализации в образовательной и профессиональной среде, а также зависит от доступности положительных моделей идентификации. В педагогике профессиональная идентичность понимается как цель и одновременно результат образовательного процесса, направленного на формирование у обучающегося устойчивого представления о себе как о будущем специалисте, на развитие профессионального самосознания, готовности к принятию профессиональных решений и этической ответственности [11–13].

В ряде работ предложены модели поэтапного становления профессиональной идентичности, среди которых наиболее известна и применима в эмпирических исследованиях модель статусов, включающая четыре уровня: диффузия, мораторий, преждевременное принятие и достижение идентичности [14]. Эта модель позволяет классифицировать состояния студентов в процессе профессионального самоопределения и разрабатывать педагогические меры поддержки на каждом из этапов.

Проблематика профессиональной идентичности также актуализируется в контексте профессиональной этики и гражданской позиции специалиста. Например, в инженерной сфере идентичность тесно связана с чувством ответственности, представлениями о профессиональном долге и безопасности [15], что требует не только освоения знаний и умений, но и формирования определённых установок и моделей поведения.

Таким образом, профессиональная идентичность – это комплексная междисциплинарная категория, интегрирующая личностные, социальные и культурные аспекты профессионального становления. Её формирование зависит от качества образовательной среды, наличия позитивных образцов, педагогической поддержки и осознанного участия студентов в собственном профессиональном развитии.

Эмпирическое изучение профессиональной идентичности студентов представляет собой важное направление современной психолого–педагогической и социологической науки. В фокусе исследований находится диагностика уровня профессионального самоопределения, выявление факторов, способствующих или препятствующих формированию устойчивой идентичности, а также разработка педагогических условий, обеспечивающих её развитие.

Наиболее распространённым подходом в российских исследованиях стала методика статусов профессиональной идентичности. Эта методика позволяет классифицировать студентов по четырём основным статусам: диффузия, мораторий, преждевременное принятие и достижение идентичности. Диффузия указывает на отсутствие чёткого представления о профессии и карьерных целях; мораторий свидетельствует о поиске; преждевременное принятие связано с внешним влиянием при недостаточной осознанности; достижение идентичности характеризуется внутренне принятым профессиональным выбором и уверенной самоидентификацией. Проведённые на базе российских вузов исследования показали, что около 40 % студентов демонстрируют статус диффузии, 30 % – находятся в состоянии моратория, 20 % – преждевременно принимают идентичность, и лишь 10 % достигают полноценного уровня профессиональной определённости [1]. Эти данные подтверждают наличие серьёзных затруднений в процессе самоопределения студентов и низкий уровень сформированности профессиональной мотивации.

Сходные результаты представлены в других эмпирических работах. Так, в исследовании студентов технических и гуманитарных направлений обучения установлено, что учащиеся технических специальностей чаще демонстрируют преждевременное принятие идентичности, в то время как гуманитарии склонны к затяжному поиску, отражённому в статусе моратория [3]. Это говорит о различиях в динамике идентификации, связанных с характером и структурой образовательных программ.

Анализ условий образовательной среды, способствующих формированию профессиональной идентичности, также стал предметом эмпирического анализа. Подчёркивается роль проектной и научно-исследовательской деятельности, наставничества, участия студентов в реальных профессиональных задачах [16]. Например, включение студентов в работу студенческого научного общества, отраслевых конкурсов и профессиональных стажировок оказывает положительное влияние на процесс осознания собственной профессиональной роли.

Особое внимание уделяется исследованию ценностных оснований идентичности. В работах, посвящённых инженерной и педагогической подготовке, подчёркивается значимость формирования у студентов ценностей ответственности, социальной значимости профессии, приверженности к профессиональной этике. Это особенно важно в тех областях, где профессиональная деятельность напрямую связана с безопасностью, воспитанием и управлением человеческими ресурсами.

Наконец, важно отметить, что в ряде исследований фиксируются признаки кризиса идентичности у студентов старших курсов, когда они, несмотря на успешное завершение программы, демонстрируют слабую включённость в профессиональное сообщество и не рассматривают полученную специальность как жизненно значимую. Такие данные указывают на необходимость системной педагогической работы по сопровождению идентичности студентов на протяжении всего периода обучения.

Одним из ключевых факторов выступает образовательная среда вуза. Наличие интегративных программ, обеспечивающих связь между теорией и практикой, активное включение студентов в проектную, исследовательскую и профессионально–ориентированную деятельность способствуют росту уровня профессиональной определённости [12]. Роль играет не только содержание учебных курсов, но и педагогические подходы, основанные на поддержке самоопределения и предоставлении возможности выбора, рефлексии и обратной связи.

Значительное влияние оказывает образ профессии, формируемый в образовательной среде. Если профессия представляется студенту как социально значимая, этически наполненная и перспективная, это способствует укреплению идентичности и развитию устойчивой профессиональной мотивации. Напротив, фрагментарное, формализованное представление о будущей деятельности усиливает неопределенность и отчуждение.

Социальное окружение – ещё один важный фактор. Влияние семьи, значимых взрослых, преподавателей и наставников нередко становится определяющим на ранних этапах формирования профессионального выбора. При этом наличие в образовательной среде фигуры профессионального наставника, реально вовлечённого в отраслевую практику, способствует не только профессионализации, но и эмоциональной идентификации с профессией [16].

Особое место в процессе формирования профессиональной идентичности занимают ценностно–мотивационные основания. Ценности профессиональной этики, ответственности, служения, социальной полезности определяют не только мотивацию выбора, но и глубину внутреннего принятия профессии. Эти компоненты часто остаются вне сферы прямого педагогического воздействия, однако активно формируются через культуру вуза, участие в студенческих инициативах, добровольчество, общественно полезную деятельность.

Отдельного внимания заслуживает такой фактор, как символическое и институциональное восприятие отрасли. В транспортной сфере нередко присутствует богатая историко–культурная основа: традиции, символы, героизация профессии, династийность. Эти аспекты формируют у студентов не только профессиональное, но и отраслевое, культурное чувство принадлежности, особенно когда они поддерживаются в образовательной политике университета [15].

Необходимо также учитывать личностные особенности студента – уровень внутренней мотивации, рефлексивности, степень развитости Я–концепции, способность к выбору. Именно взаимодействие этих индивидуальных качеств с внешними условиями позволяет или препятствует формированию целостной профессиональной идентичности [9].

Несмотря на признание важности профессиональной идентичности как фактора успешной социализации студента, современные исследования фиксируют широкий спектр проблем и дефицитов, связанных с её формированием в условиях высшего образования. Эти дефициты проявляются как на уровне индивидуального самоопределения, так и в характеристиках образовательной среды.

Формирование идентичности затрудняется и из-за ограниченности образовательной среды. Студенты не получают возможности осознанного включения в профессиональную деятельность, а взаимодействие с потенциальными работодателями носит формальный характер. Практика, стажировки и проектная работа в ряде случаев не выходят за рамки имитационных форм, не создавая у студентов ощущения профессиональной значимости [13].

Важным дефицитом становится отсутствие системной педагогической поддержки профессионального самоопределения. Педагоги нередко не обладают необходимыми инструментами диагностики и сопровождения профессиональной идентичности студентов, ограничиваясь передачей знаний и оценкой успеваемости. При этом компоненты рефлексии, ценностного анализа и мотивационного развития остаются вне поля педагогического воздействия.

Проблемы наблюдаются также на уровне восприятия профессии самими студентами. Исследования показывают, что у части обучающихся сформирован негативный или обесцененный образ профессии, связанный с представлениями о низком престиже, слабых перспективах роста, неблагоприятных условиях труда. Это особенно характерно для направлений подготовки, ориентированных на работу в бюджетном секторе или в сложных производственных условиях.

Дополнительным осложнением является отсутствие чёткой государственной и университетской политики по формированию ценностных и мотивационных ориентиров у будущих специалистов. В условиях высокой неопределённости и фрагментированной культурной среды студенты сталкиваются с множественными и часто конфликтующими идентификационными моделями, что затрудняет выработку устойчивой профессиональной позиции.

Также следует отметить, что в современных условиях сама система подготовки кадров испытывает структурные трудности, связанные с несоответствием между содержанием образовательных программ и реальными задачами профессиональной практики. Это приводит к формированию формальной, декларативной идентичности, не закреплённой в опыте и не обеспеченной мотивационной вовлечённостью.

В совокупности обозначенные проблемы указывают на необходимость комплексного пересмотра подходов к организации образовательного процесса в отраслевых вузах. Необходим переход от декларативной модели формирования компетенций к модели развития идентичности, основанной на включённости, рефлексии, этике и ценностном насыщении образовательной среды.

Решение проблемы дефицита профессиональной идентичности у студентов требует комплексных педагогических, организационных и институциональных усилий. На основе обобщения эмпирических данных и аналитических выводов, содержащихся в современных исследованиях, можно выделить ряд направлений, реализация которых способна повысить эффективность профессионального самоопределения обучающихся.

Прежде всего, требуется осмысленное проектирование образовательной среды вуза как пространства формирования идентичности. Это предполагает интеграцию содержательного, ценностного и практико–ориентированного компонентов образовательных программ. Необходимо,

чтобы учебный процесс способствовал не только усвоению знаний и умений, но и развивал профессиональное самосознание, рефлексивность и чувство сопричастности к профессии.

Существенную роль играет реализация механизмов ранней профессиональной социализации. Включение студентов в профессиональную среду должно начинаться с первого курса и опираться на систему мероприятий: производственные практики, проектную деятельность, участие в научных и инженерных конкурсах, отраслевые стажировки. Эффективным инструментом являются студенческие научные общества и проектные команды, реализующие прикладные задачи совместно с работодателями.

Положительный эффект оказывает развитие системы наставничества, в рамках которой преподаватели, выпускники и отраслевые специалисты сопровождают студентов в процессе профессионального становления. Такая форма поддержки позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории и помогает студенту соотнести свои представления о профессии с её реальным содержанием (Быков и др.).

Важным направлением является ценностно–нравственная и гражданская составляющая профессиональной идентичности. Необходимо, чтобы образовательная программа включала элементы формирования ответственности, трудовой этики, социальной полезности профессии, служения обществу. Особенно актуально это для технических и инженерных направлений, где ошибки и безразличие могут иметь высокую цену (Козлова; Джегутанова, Коблева).

Рекомендуется также развивать педагогические компетенции преподавателей в области диагностики и сопровождения профессионального самоопределения студентов. Включение соответствующих модулей в программы повышения квалификации педагогов, создание методических пособий и кейсов позволит систематизировать и углубить работу с формированием идентичности. Таким образом, формирование профессиональной идентичности требует неразрывной связи между личностным развитием студента и системой профессиональной подготовки. Реализация предложенных направлений позволит повысить уровень профессиональной определенности выпускников и обеспечить устойчивость их профессиональной траектории в условиях социально–экономических изменений.

Профессиональная идентичность студентов представляет собой один из ключевых факторов успешной социализации личности в системе высшего образования, особенно в условиях отраслевой подготовки. Проведённый анализ показал, что значительная часть обучающихся демонстрирует неустойчивые или фрагментарные формы идентичности, выражающиеся в статусах «моратории» и «диффузии». Эти состояния связаны с отсутствием чёткого представления о своей профессиональной роли, слабой включённостью в профессиональную среду и недостаточной рефлексией личных и социальных ожиданий.

Анализ показал, что формирование профессиональной идентичности зависит от комплекса факторов, включая образовательную среду, ценностные установки, взаимодействие с профессиональным сообществом и уровень педагогического сопровождения. Особое значение имеют механизмы ранней профессиональной социализации, исследовательская и проектная активность, а также работа наставников и участие в значимых профессиональных практиках. На основе проведённого анализа предложены направления оптимизации образовательного процесса в целях развития профессиональной идентичности: усиление практико–ориентированности программ, развитие наставничества, интеграция ценностного и мотивационного компонента в содержание дисциплин, расширение партнёрств с отраслевыми предприятиями.

Таким образом, формирование профессиональной идентичности должно рассматриваться не как спонтанный результат обучения, а как целенаправленный педагогический процесс, требующий участия всех субъектов образовательной среды. Его успешная реализация является условием повышения качества подготовки специалистов, устойчивости их карьерных стратегий и воспроизводства кадрового потенциала отраслей экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Дуденко Н. А., Ливак Н. С. Профессиональная идентичность студентов: эмпирическое исследование с использованием методики статусов профессиональной идентичности // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика. 2024. С. 205–210.

2 Экономическая социология / К. В. Воденко, С. И. Самыгин, В. В. Касьянов [и др.]. Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Феникс», 2018. 157 с.

3 Мунгалов В. Н., Левина А. Г. Профессиональная идентичность студентов, получающих профессиональное образование (на примере высшего образования) // Baikal Research Journal. 2016. Т. 7, № 6.
4 Беспалова А. А., Гнатюк М. А., Люев А. Х. Досуг в системе трудовой (профессиональной) адаптации российской молодежи (социологический аспект): учебно-методическое пособие. Москва: ООО «Русайнс», 2022. 104 с.
5 Попов А. Н., Малахова О. Ю., Генварева Ю. А., Левченко Д. В. Развитие научно-исследовательских компетенций как тренд подготовки будущего инженера в информационном обществе // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2025. № 5 (243). С. 253–259.
6 Козлова Е. И. Профессиональная идентичность и особенности формирования профессиональной этики инженера // Человек. Общество. Наука. 2023. Т. 4, № 2. С. 13–21.
7 Литвинова И. М., Чиграй Г. В. Формирование положительного образа работников железнодорожного транспорта у студентов как фактор формирования профессиональной идентичности // Высшее образование в России. 2023. № 1. С. 65–68.
8 Джегутанова Н. И., Коблева А. Л. Характеристика личностно-профессиональной готовности педагога к формированию основ гражданской идентичности обучающихся // Вестник педагогических наук. 2023. № 6. С. 61–65.
9 Филоненко В. И., Магранов А. С. Студенчество современной России: проблемы и факторы трансформации гражданской идентичности и профессиональной социализации // Современное педагогическое образование. 2022. № 12. С. 33–38.
10 Технологии социальной работы с семьей и детьми / О. М. Шевченко, С. И. Самыгин, В. В. Касьянов [и др.]. Ростов-на-Дону: ООО «Феникс», 2018. 250 с.
11 Малахова О. Ю. Проблемы и перспективы профессионально-личностного самоопределения будущего специалиста в современных социокультурных условиях // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 9 (174). С. 98–102.
12 Попов А. Н., Малахова О. Ю., Хандримайлов А. А., Генварева Ю. А., Алексенко М. А. Методические пути и педагогические технологии формирования интеллектуального ресурса будущего инженера – технического интеллигента // ЦИТИСЭ. 2024. № 3 (41). С. 487–497.
13 Егорова Ю. Н., Малахова О. Ю. Подготовка профессионала железнодорожной отрасли с позиции современных образовательных технологий // Школа будущего. 2015. № 1. С. 18–24.
14 Развитие научно-исследовательских компетенций как тренд подготовки будущего инженера в информационном обществе / А. Н. Попов, О. Ю. Малахова, Ю. А. Генварева, Д. В. Левченко // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2025. № 5(243). С. 253–259.
15 Garanin M. A., Gnatyuk M. A., Khorovinnikova E. G. Mission of Samara State Transport University // BRICS Transport. 2023. Vol. 2, No. 4. P. 5. DOI: 10.46684/2023.4.5.
16 Быков С. А., Волкова Н. А., Медяник Н. П. Применение педагогических инструментов формирования профессиональной идентичности: на примере студентов-первокурсников отраслевых вузов // Современное педагогическое образование. 2022. № 12. С. 20–25.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Д. В. Слепуха
Россия, г. Волгоград, Волгоградский институт управления – филиал РАНХиГС

ФЕНОМЕН ПРОКРАСТИНАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена изучению такого явления, как прокрастинации, проявляющегося в отсрочке выполнения важных задач и обязанностей среди студентов вузов. Рассматриваются основные причины возникновения и факторы, усиливающие данное явление, исследуются негативные последствия и предлагаются профилактические меры и эффективные стратегии борьбы с ним.

Ключевые слова: прокрастинация, студенты, образование.

В настоящее время высшее образование претерпевает существенные трансформации, обусловленные ускоренными темпами глобализации, цифровизацией общества и ростом информационных потоков. Перед современными студентами встаёт широкий круг задач, требующий не только глубоких предметных знаний, но и развитых навыков самостоятельной организации, целеполагания и критического мышления. Всё чаще молодые люди испытывают серьёзные трудности с эффективным управлением собственным временем и организацией учебного процесса, что приводит к такому явлению, как прокрастинация – добровольно–обусловленному откладыванию важных задач и обязанностей, несмотря на осознание негативных последствий такого поведения.

Явление прокрастинации получает всё большее распространение среди студентов, серьёзно осложняя процессы освоения материала, вызывая чувство недовольства и фрустрации, отрицательно сказываясь на физическом здоровье и общем качестве жизни. Масштабность и многогранность данного феномена диктуют потребность в его тщательном исследовании, анализе предпосылок и разработкой действенных мер противодействия. Именно поэтому исследование прокрастинации в образовательной среде современного университета приобретает особую актуальность и несёт высокую прикладную ценность.

Одной из центральных причин возникновения прокрастинации является несоответствие внутренних мотиваций и внешних требований, выдвигаемых системой образования. Современный учебный процесс часто строится вокруг жёстко регламентированной последовательности действий, что вступает в противоречие с внутренними потребностями и предпочтениями студентов. Многие учащиеся ощущают искусственность навязанных извне правил и норм, чувствуют себя вынужденными заниматься деятельностью, которая воспринимается ими как рутинная и лишённая смысла. Такое восприятие усиливает тенденцию к откладыванию задач, создавая порочный круг слабой мотивации и последующего оттягивания сроков выполнения [2: 8].

Другим ключевым фактором, ведущим к развитию прокрастинации, является несовершенство системы распределения учебных нагрузок. Высокая интенсивность занятий, разнообразие видов деятельности и обширный объём обязательной литературы создают избыточную когнитивную нагрузку, делая практически невозможным качественное исполнение всех предписанных задач одновременно. Подобная перегрузка вызывает состояние внутреннего конфликта, вынуждая студентов выбирать менее важные и срочные дела, отвлекаясь от приоритетных.

Ещё одна причина кроется в особенностях личного опыта и стиля обучения каждого конкретного студента. Некоторые учащиеся изначально обладают низкими показателями волевых качеств, терпеливости и настойчивости, что способствует их склонности к систематическим задержкам выполнения заданий. Другие, напротив, страдают от повышенного уровня тревожности и перфекционизма, стремясь достичь идеала в каждой детали, что замедляет прогресс и провоцирует бесконечные сомнения и колебания.

Наконец, значительную роль играют объективные обстоятельства окружающей среды. Глобализация и цифровая революция привели к резкому расширению информационного пространства, насыщенному разнообразными источниками развлечений и отвлечений. Сегодняшнему студенту приходится ежедневно противостоять множеству соблазнительных стимулов, отвлекающих его внимание от учебных задач. Этот внешний информационный шум создаёт дополнительные преграды на пути к последовательному и целеустремлённому труду, способствуя принятию решений отложить очередную задачу «до лучших времён».

Приведённые выше причины формируют основу для возникновения прокрастинации, однако, помимо базовых предпосылок существует ряд факторов, которые заметно усиливают проявление данного феномена в повседневной жизни студентов.

Одним из важнейших усилителей прокрастинации является структура самого учебного процесса. Жёсткое расписание занятий, нерегулярные сроки сдачи заданий, неравномерное распределение нагрузок по семестрам и дисциплинам заставляют студентов испытывать постоянный стресс и перенапряжение. Подобные условия нарушают естественный ритм обучения, увеличивают долю сомнений и страхов, связанных с будущим результатом, и снижают мотивацию к активным действиям. Если организация учебного процесса выстроена неправильно, велика вероятность увеличения частоты эпизодов прокрастинации [1: 35].

Также существенное влияние оказывают особенности личных черт характера. Например, высокий уровень тревожности или перфекционизм способны усиливать внутреннюю напряжённость и приводить к неоправданному стремлению избежать неприятных эмоций, возникающих при выполнении сложной задачи. Вместо конструктивного подхода к решению проблемы такие студенты предпочитают погружаться в бессмысленные занятия, способные ненадолго снять напряжение, но лишь обострить ситуацию впоследствии.

Не меньшее значение имеют и социальные факторы. Современная культура потребления предлагает огромный выбор удобных источников развлечения и досуга, таких как телевидение, интернет, мобильные устройства и компьютерные игры. Эти факторы легко переключают внимание студентов с важной деятельности на поверхностные удовольствия, постепенно формируя привычки откладывать серьёзные задачи на потом. Широкая доступность цифровых платформ облегчает доступ к развлечениям и ослабляет волю к активному действию.

Дополнительным фактором усиления прокрастинации становится отсутствие чёткого контроля со стороны преподавателей и административных органов университета. Когда обучение осуществляется преимущественно автономно, без постоянной проверки промежуточных результатов, студенты начинают воспринимать задачи как менее обязательные и стремятся отложить их выполнение до последнего момента. Такая атмосфера вседозволенности стимулирует накапливание задолженности и развивает чувство беспечности, тормозящей нормальный ход учебного процесса.

Все перечисленные причины и усиливающие факторы неизбежно ведут к ряду существенных негативных последствий, которые проявляются как на личном, так и на социальном уровнях.

Во-первых, постоянное откладывание задач снижает качество выполняемой работы. Нарушается последовательность шагов, сокращается время на подготовку, уменьшается глубина проработки материала. Как следствие, итоговая производительность снижается, что отражается на общей успеваемости и репутации студента.

Во-вторых, длительное пребывание в состоянии прокрастинации порождает сильный эмоциональный стресс. Невыполненные обязательства накапливаются, создавая ощущение невозможности справиться с нагрузкой. Это запускает цепочку реакций организма, выражающихся в головных болях, бессоннице, снижении иммунитета и повышенной раздражительности. Хронический стресс истощает нервную систему, приводит к депрессии и чувству безнадежности.

Третье важное последствие касается взаимоотношений с окружающими. Нерешительность и постоянные задержки разрушают доверие преподавателей и одногруппников, ухудшают репутацию и ставят под угрозу получение положительных отзывов и рекомендаций. Чрезмерная загрузка задачами, отложенными на последний момент, мешает полноценно участвовать в коллективных проектах и взаимодействовать с командой, что снижает шансы на построение полезных связей и контактов.

Четвёртый аспект заключается в долгосрочных последствиях для профессиональной карьеры. Склонность к откладыванию влияет на развитие жизненных навыков, таких как дисциплина, организованность и пунктуальность. Без выработки эффективных привычек молодой специалист попадает в группу риска, теряя конкурентоспособность на быстро меняющемся рынке труда.

Осознавая весь спектр негативных последствий прокрастинации, необходимо обратиться к вопросу разработки эффективных мер профилактики и коррекции этого явления. Комплексный подход должен учитывать как индивидуально–психологические особенности студентов, так и институциональные аспекты организации учебного процесса [3: 9–10].

Первым направлением работы должна стать помощь студентам в улучшении навыков управления временем и повышении уровня самоконтроля. Преподаватели и консультанты могут предлагать специализированные тренинги и мастер–классы, посвящённые основам тайм–менеджмента, постановке целей и планированию. Подобные практики помогут молодым людям научиться правильно оценивать свою рабочую нагрузку, распределять задачи по важности и устанавливать реальные сроки выполнения.

Второе направление включает изменение подходов к организации учебного процесса. Университетам рекомендуется внедрять принципы активного обучения, предполагающие большую вовлечённость студентов в обсуждение материалов, активное участие в дискуссиях и творческие

проекты. Такой подход помогает уменьшить чувство отчуждения и усилить заинтересованность в получении знаний.

Большое значение имеет создание комфортной психологической обстановки. Необходимо обеспечить возможность обращаться за поддержкой к квалифицированным специалистам–психологам, имеющим опыт работы с молодёжью. Консультации помогут решить проблемы, связанные с тревожностью, чувством неполноценности и депрессиями, являющимися частыми спутниками прокрастинации.

Немаловажную роль играет развитие культуры общения и сотрудничества среди студентов. Через организацию кружков, клубов по интересам и общественных инициатив можно создавать сообщество единомышленников, обменивающихся опытом и советами по борьбе с прокрастинацией. Участие в волонтёрской деятельности, спортивных мероприятиях и культурных событиях укрепляет чувство принадлежности и уменьшает изоляцию, характерную для некоторых студентов.

В ходе настоящего исследования была предпринята попытка всестороннего теоретического осмысления феномена прокрастинации в образовательной среде современного университета. Проанализированы ключевые причины возникновения и факторы, усиливающие это явление, раскрыты его многообразные негативные последствия, затронувшие как отдельные аспекты индивидуальной жизни студентов, так и общественную сферу в целом.

Показано, что прокрастинация формируется на пересечении ряда личностных и внешних факторов, таких как особенности восприятия учебных задач, эмоциональные реакции на нагрузку, организационные недостатки учебного процесса и воздействие информационной среды. Данный факт подчёркивает сложность проблемы и необходимость многоуровневого подхода к её разрешению.

Сделан вывод о том, что профилактика и коррекция прокрастинации требуют объединения усилий студентов, преподавателей и администрации университета. Только комплексный подход, объединяющий психологическую поддержку, разработку программ персонального роста и реформу организации учебного процесса, способен привести к ощутимым результатам.

Итоги исследования демонстрируют важность продолжения научных поисков в данном направлении, расширения круга экспериментальных данных и внедрения новых технологий, позволяющих эффективнее бороться с прокрастинацией. Применение изложенных выводов на практике способно существенно улучшить качество жизни студентов, повысить их академическую успеваемость и подготовить молодое поколение к полноценной реализации в динамично развивающемся мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Зорькина О. С. Особенности проявления академической прокрастинации у студентов вуза // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 33–39.

2 Маковецкая Е. Н. Феномен академической прокрастинации в студенческой среде // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. №4 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen–akademicheskoy–prokrastinatsii–v–studencheskoy–srede (дата обращения: 26.04.2025).

3 Попова Д. И. Новая перспектива академической прокрастинации: адаптивные аспекты и теория высокой прокрастинационной стены // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2022. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novaya–perspektiva–akademicheskoy–prokrastinatsii–adaptivnye–aspekty–i–teoriya–vysokoy–prokrastinatsionnoy–steny (дата обращения: 23.04.2025).

4 Шафеев Д. И. Стратегии совладания с прокрастинацией у студенческой молодежи // ОмГУ. 2022. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategii–sovladaniya–s–prokrastinatsiey–u–studencheskoy–molodezhi (дата обращения: 23.04.2025).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

В. Н. Усов, С. Д. Самсонов, М. А. Пыркова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

РАЗВИТИЕ ОТРАСЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ПРАКТИКИ ГРАЖДАНСКО–ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования отраслевой идентичности обучающихся в контексте реализации практик гражданско-патриотического воспитания. Анализируются основные формы и методы, использованные в рамках проекта ПривГУПС «Мы вместе можем больше», направленного на актуализацию исторической памяти и укрепление профессиональной самоидентификации молодежи. Представлены ключевые мероприятия проекта, их содержательные и воспитательные компоненты. Особое внимание уделяется педагогическим эффектам событийных форм работы: усилению эмоциональной вовлеченности, развитию устойчивых связей между ценностями патриотизма и профессионального долга. Выводы статьи подтверждают, что гражданско-патриотические практики, встроенные в воспитательную среду вуза, способствуют не только гражданскому становлению личности, но и формированию устойчивой отраслевой идентичности. Полученные результаты могут быть использованы в разработке воспитательных программ для вузов технической направленности.

Ключевые слова: отраслевая идентичность, гражданско-патриотическое воспитание, проектная деятельность, транспортный вуз, профессиональное самоопределение, студенческая молодежь, событийные формы воспитания.

В условиях модернизации российского образования и ориентации на подготовку кадров для приоритетных отраслей экономики особую актуальность приобретает проблема формирования у обучающихся устойчивой профессиональной идентичности. В технических вузах, связанных с инфраструктурными и стратегическими направлениями, таким как железнодорожный транспорт, отраслевой компонент идентичности становится значимым фактором профессионального самоопределения [1]. В то же время сохраняется проблема отстранённости обучающихся от содержания профессии, утраты историко-культурной связи поколений, а также слабой интеграции воспитательных практик в профориентационные и образовательные программы. Одним из эффективных решений, выработанных в рамках педагогической практики, становится включение студентов в гражданско-патриотическую деятельность, организованную на материале отраслевой истории и культурных традиций. Проект Приволжского государственного университета путей сообщения «Мы вместе можем больше», направлен на формирование активной жизненной позиции, патриотического сознания и профессиональной ориентации студенческой и школьной молодежи. В основе проекта лежат культурно-исторические и трудовые традиции железнодорожной отрасли, представленные в виде событийных, медиа-образовательных и практико-ориентированных форматов, таких как олимпиада «Стальные магистрали Победы», конкурс «Рельсы будущего», военно-спортивные сборы, просветительские лекции, исторические реконструкции и акции памяти.

Цель настоящей статьи – проанализировать влияние практик гражданско-патриотического воспитания, реализуемых в рамках проекта ПривГУПС, на формирование отраслевой идентичности обучающихся. Объект исследования – процессы воспитания в системе высшего образования; предмет – условия, средства и формы развития отраслевой идентичности. Важным элементом статьи является раскрытие педагогического потенциала воспитательных мероприятий как инструмента отраслевой социализации. Практическая значимость обусловлена возможностью тиражирования представленных практик на филиальную сеть университетского комплекса.

Формирование отраслевой идентичности рассматривается как часть процесса профессиональной социализации обучающихся, включающей осознание своей принадлежности к определённой сфере деятельности, принятие её ценностей, норм, трудовых и культурных традиций. В отечественной педагогике и социологии идентичность трактуется как интегративное образование, сочетающее когнитивный, ценностно–смысловой и поведенческий компоненты [2–3]. В контексте профессионального образования под отраслевой идентичностью понимается совокупность устойчивых представлений о выбранной профессиональной сфере, эмоциональной вовлечённости в неё и готовности к участию в сохранении и развитии её традиций.

Теоретической базой исследования выступают положения компетентностного подхода, в рамках которого воспитательная работа в вузе направлена не только на усвоение знаний и навыков, но и на развитие смысловых, мотивационных и гражданских компетенций [4]. Особую роль играет концепция гражданско–патриотического воспитания как фактора, формирующего не только общее гражданское самосознание, но и профессионально ориентированные ценности через приобщение к

историко–культурному наследию отрасли. Методологическую основу составляет деятельностный подход, предполагающий активное включение обучающихся в значимые для них социальные практики. Реализация воспитательной работы через проекты, акции, конкурсы и иные формы событийного участия позволяет сделать процесс формирования идентичности личностно значимым. При этом важным условием становится опора на исторический и нравственный потенциал отрасли, её трудовые подвиги, символику, персоналии. Таким образом, взаимодействие компетентностного, деятельностного и ценностно-смыслового подходов позволяет рассматривать гражданско–патриотическое воспитание как эффективный инструмент формирования у студентов устойчивой отраслевой идентичности, особенно в условиях транспортных вузов, где профессиональная среда обладает ярко выраженной историко-культурной спецификой.

Проблематика социальной адаптации молодежи, формирования трудовой идентичности и ценностных ориентиров в современных условиях отражена в ряде актуальных отечественных и зарубежных исследований. Особое внимание уделяется социальным технологиям работы с молодёжью, влияющим на её интеграцию в профессиональную и гражданскую сферу. В трудах Шевченко О.М., Самыгина С.И., Касьянова В.В. представлен системный подход к организации социальной работы с семьёй и детьми. Авторы подчеркивают значение целенаправленного влияния социальных институтов на становление ценностей, социальной активности и будущей профессиональной ориентации молодого поколения в контексте взаимодействия с семьёй и образовательной средой [4]. В работе Тумайкина И.В. и коллег изложены теоретико–методические принципы социальной работы, включающие элементы профилактики, коррекции и сопровождения молодежи в условиях социальных трансформаций. Подчеркивается необходимость развития технологий, ориентированных на включение молодёжи в социально значимую деятельность как фактор формирования гражданской и профессиональной идентичности [5, 8].

Социологическое исследование М.А. Гнатюка выявляет процессы трансформации трудовых ценностей российской молодежи в условиях глобализации. Автор отмечает снижение приоритета стабильной занятости, рост ориентации на самореализацию, гибкость и участие в нестандартных формах занятости, что требует адаптации воспитательных и образовательных стратегий к новым социальным установкам молодёжи [6]. В международном контексте ценен опыт, представленный в статье Ю.Г. Волкова, С.П. Куликова и др., в которой анализируется роль креативных социальных практик в формировании объединённой деятельности и социального участия. Исследование подчёркивает значимость интеграции молодёжи в коллективную деятельность через проектные, культурные и образовательные форматы как инструмент формирования общих ценностей и социальной солидарности [7]. Тема трудовой социализации молодежи также раскрыта в статье А.Н. и М.А. Гнатюков совместно с С.И. Самыгиным. Авторы фиксируют вызовы, связанные с трудовой занятостью молодого поколения, и подчёркивают значимость системной государственной и образовательной поддержки в формировании трудовой мотивации и позитивной самоидентификации в профессиональной сфере [9].

Исследование основано на анализе комплекса мероприятий, реализуемых в рамках межвузовского проекта ПривГУПС «Мы вместе можем больше». Проект ориентирован на вовлечение обучающихся в формы гражданско–патриотической активности, напрямую связанные с историей железнодорожной отрасли, её ценностями, героическими страницами и социальным значением. Его структура включает три содержательных направления: историко–патриотическое, просветительское и профориентационное. Основу воспитательной модели составляют практики событийного, проектного и медиаформата, организованные как для студентов, так и для школьников. К числу ключевых мероприятий относятся: Олимпиада по истории железнодорожного транспорта «Стальные магистрали Победы», в которой приняли участие более 300 школьников Приволжского федерального округа; Военно–историческая игра «Фронтовой экспресс» на базе лагеря «Труд–Крут»; Всероссийская акция «Сильные духом» – проект памяти с элементами реконструкции и исторического исследования; Конкурс профориентационных видеопроектов «Рельсы будущего», привлекающий учеников школ и студентов колледжей; Проект по созданию «Аллеи Памяти» – мемориального пространства в кампусе ПривГУПС, посвящённого подвигу железнодорожников в годы Великой Отечественной войны.

Методологически мероприятия сочетают элементы неформального образования, командной работы, самостоятельной проектной деятельности и эмоционально значимого общения. Мониторинг эффективности воспитательного воздействия проводился через сбор обратной связи участников, фиксацию уровней вовлечённости, а также оценку последующего участия студентов в волонтёрских и патриотических инициативах вуза. Таким образом, в качестве метода исследования использован

анализ практической реализации комплекса воспитательных мероприятий и их соотнесение с критериями формирования отраслевой идентичности.

Результаты анализа показали, что реализация комплекса гражданско–патриотических мероприятий в рамках проекта «Мы вместе можем больше» способствует формированию отраслевой идентичности у обучающихся транспортного профиля. Осмысленное включение студентов и школьников в деятельность, основанную на историко–культурных ценностях железнодорожной отрасли, усиливает мотивацию к профессиональному самоопределению, формирует чувство сопричастности и ответственности за будущее отрасли. Особое значение имеют формы, опирающиеся на коллективное участие, эмоциональную вовлечённость и символическое пространство (такие как «Аллея Памяти»), что подтверждает эффективность событийного и проектного подходов. Практики, использованные в проекте, могут быть адаптированы и внедрены в образовательные программы других профильных вузов. Таким образом, проект ПривГУПС демонстрирует педагогически обоснованную модель интеграции гражданско–патриотического воспитания в систему формирования профессионально ориентированной идентичности обучающихся.

Основные рекомендации для дальнейшей работы для профессионального сообщества:

1. Интегрировать элементы отраслевой истории в воспитательные и учебные мероприятия. Использование материалов об исторических подвигах железнодорожников, трудовой династии, производственных достижениях способствует формированию у студентов чувства сопричастности к отрасли и укреплению профессиональной идентичности.

2. Развивать формы событийного воспитания с привлечением обучающихся к подготовке и реализации мероприятий. Участие студентов в организации форумов, акций памяти, олимпиад и мемориальных проектов не только повышает их активность, но и усиливает воспитательный эффект через личностную включённость.

3. Создавать в вузовской среде символические и мемориальные пространства, отражающие ценности отрасли.

4. Использовать межвузовское и межуровневое взаимодействие (школа–колледж–вуз) в реализации воспитательных проектов. Вовлечение школьников в профильные мероприятия, как показал опыт олимпиад и форумов, повышает приток мотивированных абитуриентов и раннее формирование профессиональных ориентиров.

5. Вести мониторинг эффективности воспитательных программ с опорой на обратную связь и динамику вовлечённости. Регулярный сбор мнений студентов, количественные и качественные показатели участия позволяют адаптировать содержание и формат мероприятий к актуальным интересам молодёжи.

6. Обеспечить междисциплинарный подход в планировании воспитательной деятельности. Сотрудничество кафедр, кураторов, психологов, библиотек, музеев и медиацентров повышает комплексность и устойчивость воспитательных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Garanin M. A., Gnatyuk M. A., Khorovinnikova E. G. Mission of Samara State Transport University // BRICS Transport. 2023. Vol. 2, No. 4.

2 Экономическая социология / К. В. Воденко, С. И. Самыгин, В. В. Касьянов [и др.]. Ростов-на-Дону : ООО «Феникс», 2018. 157 с.

3 Беспалова А. А., Гнатюк М. А., Люев. А. Х. Досуг в системе трудовой (профессиональной) адаптации российской молодежи (социологический аспект) : учебно-методическое пособие. Москва : ООО «Русайнс», 2022. 104 с.

4 Гнатюк М. А. Теоретические проблемы исследования российской молодежи в социологической науке и эвристический потенциал отечественной социологии молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. Т. 3, № 11. С. 57–61.

5 Технологии социальной работы с семьей и детьми / О. М. Шевченко, С. И. Самыгин, В. В. Касьянов [и др.]. Ростов-на-Дону : ООО «Феникс», 2018. 250 с.

6 Гнатюк М. А. Трансформация трудовых ценностей российской молодежи в условиях глобализации : специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» : диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Гнатюк Максим Александрович. Ростов, 2016. 158 с.

7 Role of creative social practices in the development of united activities in Russian society / Y. G. Volkov, S. P. Kulikov, D. V. Krotov [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, No. 16. P. 9398–9409.

8 Теория и методика социальной работы / И. В. Тумайкин, С. И. Самыгин, В. В. Касьянов [и др.]. Ростов-на-Дону : ООО «Феникс», 2018. 205 с.
9 Гнатюк А. Н., Гнатюк М. А., Самыгин С. И. Проблемы трудовой занятости современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 6. С. 34–37.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Р. Н. Черницына, Ю. В. Гуменникова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

МОДЕЛИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматриваются вопросы моделирования самообразовательной деятельности студентов вузов; указываются требования, предъявляемые к модели и действия по ее разработке; показываются основные этапы педагогического руководства самообразовательной деятельностью студентов.

Ключевые слова: метод моделирования, модель специалиста, самообразовательная деятельность студента, мотивация.

Введение. В основу моделирования самообразовательной деятельности студентов вузов легли исследования по общей теории моделирования (В.И. Серкова [1], В.Г. Афанасьев [2], В.А. Штоф [3]) и моделированию в педагогике (В.В. Давыдов [4]).

Метод моделирования может быть применен в педагогике при изучении некоторых вопросов образовательной деятельности. Под моделью будем подразумевать любой вид, условный или мысленный аналог явления, объекта или процесса, используемый в качестве его «заместителя», «представителя» [5].

Результаты исследования. Разрабатываемая модель самообразовательной деятельности студентов вузов должна отвечать ряду требований, таких как:

- согласованность со средой, в которой ей следует работать, входить как составная часть;
- адекватность, означающая ее точность, полноту и соответствие действительности;
- простоту, т.е. наличие только тех качеств, которые представляются наиболее важными (соответственно, те характеристики, что рассматриваются как менее важные, удаляются из зоны рассмотрения).

Проблема моделирования занимает умы большого количества ученых на протяжении множества десятилетий. Исследованиями, посвященными тому, как организуется моделирование в рамках профессиональной деятельности, занимались, в частности, такие специалисты, как Н.Ю. Ермилова, [6] и Ю. Бабанский [7].

В.Г. Афанасьев обращает внимание на тот факт, что для успешного осуществления профессиональной деятельности личность должна характеризоваться определенной совокупностью качеств. Среди наиболее важных, он выделяет способность формулировать практические задачи и успешно добиваться их разрешения, способность одновременно эффективно взаимодействовать с большим количеством людей, нацеленность на постоянное самосовершенствование. О. Анисимов рассматривает модель специалиста как описание совокупности характеристик, которые требуются человеку, чтобы успешно заниматься профессиональной деятельностью в какой–либо сфере. А Г. Александров придерживается мнения, в соответствии с которым ни один человек не сможет добиться успеха в своей профессиональной сфере, без владения навыками работы в коллективе.

С широкой точки зрения модель специалиста – это набор качеств, которые описывают человека, завершившего обучение в соответствующем образовательном учреждении. Эти качества дают информацию о том, насколько выпускник подготовлен к будущему ведению профессиональной деятельности в своей сфере.

Перечислим действия, необходимые для разработки модели специалиста.

1. Определение несоответствий, присутствующих в подготовке специалиста (с точки зрения формирования тех навыков и умений, которые будут наиболее востребованными для него в будущей профессиональной деятельности).

2. Определение требований, предъявляемых к выпускнику по конкретной специальности в будущем.

3. Выстраивание новой модели преподавания с учетом выявленных несоответствий, а также актуализированных требований.

Модель профессионального образования должна характеризоваться совокупностью свойств. Первое среди них – это динамичность. Динамичность профессиональной модели образования гарантирует способность выпускников эффективно справляться с конкуренцией, существующей на трудовом рынке. Например, Б. Г. Ананьев и др. акцентируют внимание на том, что все поколения должны реализовывать деятельность, закрепляющую и развивающую результаты той, что была осуществлена представителями предыдущих поколений. Следующее важное свойство образовательной модели – это адекватность. Кроме того, образовательная модель также должна быть прогностической.

В зависимости от того, для какой именно специальности предусматривается модель специалиста, она будет вбирать в себя те или иные характеристики, качества, функции.

Формирование концепции модели специалиста предоставляет возможность добиться выполнения следующих задач:

- реализовать пакет компетенций, которые будут удовлетворять требованиям, заявляемым работодателями;
- формировать технологии осуществления обучения, соответствующие реальным условиям;
- осуществлять объективное оценивание результатов и достижений студентов в обучении.

Таким образом, модель специалиста – это отправная точка при разработке модели, в соответствии с которой создается алгоритм подготовки студентов в высших учреждениях образования.

Среди методов обучения преимущество отдается методам, дающим студентам возможность выполнять задания самостоятельно, а также развивающим способность изложить в верной форме результат своих действий. Студенты могут и должны осуществлять деятельность в плане самостоятельного профессионального совершенствования. Имеется две главных формы, в которых деятельность подобного характера может реализовываться: самообразование и самовоспитание. Отметим, что ни одна из этих форм не отменяет другую: они должны рассматриваться в качестве взаимодополняющих, тесно связанных друг с другом. В качестве самовоспитания надлежит рассматривать целенаправленную деятельность, реализуемую человеком для усиления положительных личностных характеристик, а также для ослабления (вплоть до полного устранения) негативных. Что касается самообразования, то задача, преследуемая при осуществлении такого рода деятельности, немного отличается от задачи, поставленной при самовоспитании: самообразование требуется в первую очередь для того, чтобы совершенствовать имеющиеся у человека знания и навыки и приобретать новые.

Рассмотрим критерии, в соответствии с которыми должен осуществляться процесс профессионального самосовершенствования студентов.

1. Студент вуза имеет возможность эффективно самосовершенствоваться в профессиональном плане только тогда, когда для этого создаются все требуемые условия. Ответственность за создание данных условий несет, Во-первых, администрация образовательного учреждения, Во-вторых, педагогический состав, который непосредственно взаимодействует со студентом.

2. Эффективность реализации обучающимся имеющегося у него креативного потенциала, определяется тем, насколько смыслы и цели его деятельности связаны между собой.

Очень важно, чтобы педагог был заинтересован в достижении студентами успехов в образовательной деятельности. Но при этом и сами студенты, обучаясь, должны демонстрировать исключительную сознательность.

Развивать мотивацию студентов для профессионального самосовершенствования преподаватель может множеством способов. Во-первых, нужно постоянно знакомить студентов с новыми, наиболее совершенными способами организации самостоятельно выполняемой работы. Во-вторых, на регулярной основе проводить работу по выстраиванию навыков планирования проведения свободного времени. В-третьих, следует предоставлять студентам методические указания для осуществления учебной работы. В-четвертых, выстраивание рейтинговой системы (она предполагает, что студенты, добившиеся наиболее значительных успехов в плане ведения самостоятельной образовательной деятельности, могут получать некие преференции).

Отметим, что идеи, которые положены в основу концепции непрерывного образования, в настоящее время представляют собой самостоятельную ценность (что выражается, в частности, в том, что к студентам постоянно предъявляется требование о совершенствовании уже приобретенных

ими знаний). Современное высшее образование характеризуется постоянным сокращением аудиторной нагрузки вкупе с постоянным повышением доли самостоятельной работы (предполагается, что такой подход избавит студентов от необходимости пассивно прослушивать лекции, ориентирует их на необходимость самостоятельного извлечения знаний из предоставляемых для изучения источников). Центром обучения становится не преподавание, а учение (то есть деятельность, которая ведется студентами самостоятельным образом). При этом обучение, хоть и осуществляется студентами самостоятельно, постоянно управляется преподавателем, благодаря чему достигается максимально возможная эффективность такой деятельности.

При выстраивании самообразовательной деятельности (СОД) студента приходится учитывать большое количество аспектов, частично уже описанных в работах авторов [8, 9]. Одним из наиболее важных выступает планирование выполнения студентами контрольных мероприятий. Чтобы контрольные работы отвечали всем требованиям СОД, они должны характеризоваться наличием:

- соразмерного количества заданий;
- разделением заданий на разные категории в зависимости от их сложности;
- наличием заданий, выполнение которых предполагает формулирование точных ответов на вопросы;
- отсутствием заданий, которые характеризовались бы сходными вопросами.

Отметим, что в случае реализации всех перечисленных выше требований, контрольные работы, предлагаемые студентам, будут выполняться ими действительно самостоятельно. Такой контроль позволит объективно оценить уровень знаний обучающегося.

Итоги анализа СОД студентов дают возможность создать технологию ее педагогического руководства [10]. В ней можно выделить четыре основных этапа.

Первый этап – предварительный (определение начального уровня готовности студентов);

Второй этап – организационный (нужен для того, чтобы продемонстрировать студентам, как будет организовано обучение);

Третий этап – деятельностный (предполагает непосредственное обучение студентов и выполнение ими контрольных мероприятий);

Четвертыйый этап – аналитический (оценивание результатов, достигнутых студентами в ходе занятий, проведенных как с преподавателем, так и самостоятельно).

Вывод. Педагогическое руководство самообразованием студентов зависит от организации СОД, персональных особенностей личности обучающегося, его профессиональной подготовленности и уровня мотивации. Мотивационный аспект самообразовательной деятельности студентов считается более трудной задачей и требует отдельного рассмотрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Серкова Е. И., Симоненко В. Д. Общая и профессиональная педагогика. Москва: Вентана-Граф, 2006. 368 с. ISBN 5–88717–972–4. EDN RHUHHJ.
2 Афанасьев В. Г. Общество, системность, познание и управление. Москва : Издательство полит. лит-ры, 1981. 432 с.
3 Штофф В.А. Моделирование и философия. Москва: Наука, 1966. 304 с.
4 Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 479 с.
5 Ермилова Н. Ю. Моделирование ситуаций профессиональной деятельности как фактор формирования творческой самостоятельности будущего специалиста: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ермилова Наталья Юрьевна. Волгоград, 2000. 210 с. EDN NLTWDL.
6 Ермилова Н. Ю. Модель учебной ситуации творческого саморазвития личности будущего инженера // Вестник Волгоградского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Технические науки. 2001. № 1. С. 139–143. EDN UZQVXV.
7 Педагогика: учебное пособие для педагогических институтов / Ю. К. Бабанский [и др.]. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
8 Рябинова Е. Н., Гуменникова Ю. В., Кайдалова Л. В. Один из способов построения тестов для организации самообразовательной деятельности обучающихся при изучении математики // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2018. Т. 20, № 4. С. 40–46. EDN XZOJVZ.
9 Гуменникова Ю. В. Некоторые аспекты организации самообразовательной деятельности студентов вузов при изучении математики / Ю. В. Гуменникова, Р. Н. Черницына,

З. Ф. Камальдинова [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т 12. №6. URL: https://mir–nauki.com/PDF/05PDMN624.pdf. DOI: 10.15862/05PDMN624. (дата обращения: 14.03.2025).
10 Компетентностный подход к организации самообразовательной деятельности студентов / Е. Н. Рябинова, Т. Б. Тарабрина, В. П. Кузнецов, Р. Н. Хайруллина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2(20). С. 207–213. EDN RSZECN.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васильцовой

О. Н. Черноштан
Россия, г. Ростов-на-Дону, Ростовский государственный университет путей сообщения

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО КРИЗИСА

В статье анализируются социальные и психологические причины демографического кризиса, а также факторы, способствующие утрате стремления к родительству и неготовности к заботе о младшем поколении. По гипотезе автора для преодоления спада рождаемости недостаточно исключительно финансовых мер для стимулирования деторождения, но необходима последовательная реализация комплекса образовательных и воспитательных мероприятий в системе среднего и высшего образования, направленных на восстановление авторитета матери и отца, а также на формирование устойчивых представлений о фундаментальной значимости родительских ролей для культурного кода всех эпох и цивилизаций. Предполагается, что деятельность по популяризации и гармонизации семейных ролей должна вовлекать широкие социальные круги от членов семьи обучающихся, психологов, педагогов и до представителей духовенства.

Ключевые слова: гендерное воспитание, демографический кризис, авторитет родителя, продолжение рода, институт семьи, реституция семейных ценностей, духовно-нравственные основы семейной жизни, идеал материнства и отцовства, преемственность поколений.

Целью нашей работы является проанализировать факторы, обусловившие духовные и психологические предпосылки демографического спада, наличествующего в обществе, а также предложить меры по преодолению кризисных явлений.

На данный момент наблюдается стремление обеспечить рост рождаемости преимущественно при помощи мер по материальной поддержке, наша же гипотеза состоит в том, что финансового стимулирования недостаточно и необходим целый комплекс образовательных и воспитательных мероприятий, направленных на восстановление авторитета родителей, укрепления межпоколенных связей и формирования целостных представлений о культурной, общественной, религиозной и духовной значимости института семьи и семейных ролей на всем протяжении истории мировых цивилизаций. По нашей идее, подобная систематическая и долговременная деятельность могла бы быть организована с привлечением широкого круга специалистов и представителей общественности (педагогов основного и дополнительного образования дисциплин гуманитарного цикла, изобразительных и сценических искусств, психологов и методистов образовательных организаций и представителей духовенства, а также членов семей обучающихся различного возраста).

Мы ставим перед собой следующие задачи:

- описать духовные, культурные и социальные факторы, депопуляризирующие идею продолжения рода в молодежной среде;
- продемонстрировать, каким образом неправильно воспринятые западные психотерапевтические тренды явились причиной дискредитации фигур матери и отца;
- указать на то, что готовность к принятию на себя ответственности за новое поколение является результатом наступления психологической и моральной зрелости, формирующихся при наличии целостных представлений об общечеловеческой ценности продолжения рода и заботы о подрастающем поколении;
- предложить ряд инициатив, реализация которых в системе среднего, высшего и дополнительного образования могла бы способствовать подготовке юного поколения к созданию семьи и появлению стремления к ответственному воспитанию ребенка.

Тема гендерного воспитания и образования является недостаточно разработанной в современной науке. Зачастую в ракурсе воспитательных целей принято говорить о воспитании патриотическом [4: 232], при этом как правило акцент делается на защите рубежей государства, а не на присутствии гендерных ценностей в поле культуры (например, на описание Родины как прообраза матери). Также нередко пишут о становлении гендерной идентичности только лишь в дошкольном или младшем школьном возрасте [5: 84], а также о физическом [3: 91] или семейном воспитании. Е.Н. Каменская приводит типологию подходов к гендерной социализации школьников, которые включают теории идентификации, половой типизации, когнитивного развития, гендерной схемы и социальных ожиданий [2: 52]. Большинство этих концепций в различной степени фокусируются на биологических, психологических и социальных факторах, аксиологической же модели духовно-нравственного содержания в данной классификации нет. Ученая далее упоминает, что в ходе гендерного воспитания может быть реализована и функция «культурной идентификации», однако, на наш взгляд, данное понятие раскрывается недостаточно полно, так, например, она говорит о «культуре взаимоотношения полов», но не уточняет, средствами каких дисциплин и на основе каких образовательных материалов она может быть сформирована [2: 53]. М.Л. и В.И. Спирины, проведя анализ истории становления гендерной педагогики, отмечают, что это новая область знания, включающая в себя биологические и медицинские аспекты проблемы (сексуальное воспитание), а также психологические представления (полоролевое воспитание) [7: 234]. Мы же считаем, что для формирования устойчивого стремления к рождению и воспитанию детей в семьях необходимо создание «аксиологического поля учебного материала» [1: 25] в рамках различных дисциплин, причем акцент должен делаться не на физической или биологической трактовке пола, а на духовно-нравственных ценностях, то есть основная работа по укоренению представлений о святости детства и материнства, авторитете отцовства и высшей ценности новой жизни должна проводиться при изучении курсов по отечественной и зарубежной литературе, истории России и мировых цивилизаций, художественному творчеству, музыке и иностранным языкам. Ранее мы уже поднимали вопрос об обострении кризиса гендерной идентичности вследствие глубокой трансформации гендерных стереотипов и девальвации традиционных семейных ценностей [10: 12], однако, в 2005 г. данная проблематика еще не осмысливалась нами как потенциальный драйвер демографического спада или как основа для введения нового содержательного компонента в систему образования. Не анализировали мы перспективу потенциального критического снижения рождаемости и в 2016 г., когда писали о нивелировании «опыта отцов» и дискредитации семейного воспитания, а также об утрате продуктивных механизмов преемственности поколений, препятствующей «трансляции культурных и духовных ценностей» [8: 4].

В современном обществе образы матери и материнства оказались в определенной степени дискредитированы под влиянием следующих факторов:

а) утрата уважения к представителям старшего поколения в целом вследствие культа молодости, доминирования цифровых инноваций, в которых намного лучше разбирается молодежь, а также государственной политики, ориентированной на отодвигание возрастных границ как пенсионного возраста, так и официального перехода в следующую возрастную категорию (например, лиц среднего возраста).

б) черный пиар родительства со стороны многочисленных блоггеров и пабликов, предлагающих по завышенным ценам услуги по психотерапии и коучингу и якобы являющихся последователями теорий фрейдистского толка. Подобные лица в социальных сетях и на видеохостингах занимаются выращиванием и раздуванием чувства обиды за несчастливое детство, которое якобы является первопричиной всех дальнейших жизненных неудач клиента, сеансы по проработке которых они и предлагают на коммерческой основе с целью личного обогащения. Такими лжеспециалистами, нередко не предъявляющими никаких документов государственного образца в подтверждение своих квалификаций и являющимися самоучками, в лучшем случае прошедшими по личной инициативе несертифицированные курсы, активно создаётся и поддерживается миф о том, что большинство отечественных родителей, предъявляя социально одобряемые требования к детям и мотивируя их на учебные и спортивные достижения, только лишь травмируют психику и ломают судьбу своих чад. Причем нередко при малейшем отсутствии взаимопонимания в семье такие лжеэксперты рекомендуют младшему поколению ограничить или прекратить родственное общение как верный способ духовного исцеления. Даже когда конфликтов со старшим поколением не наблюдается, но обратившийся за помощью клиент испытывает жизненные трудности, инфошарлатаны подобного толка склонны связывать таковые с неправильным родительством, снимая ответственность за переживаемый негативный опыт с самого индивида. Такими консультантами последовательно проводится ложная мысль, что если детство человека организовано правильным образом, то его

дальнейшая жизнь будет состоять исключительно из положительных мыслеформ, возможностей для личностного роста и поддерживающего социального окружения. Таким образом, в сознании клиента не только закрепляется инфантильная идея о тепличных жизненных условиях как о норме, но и последовательно разрушается и обесценивается идеал матери, заботливой, самоотверженной и святой в своей любви к детям, который прослеживался в культуре и мировых религиях на всем протяжении истории цивилизаций. Эти представления уходят своими корнями в западную психотерапевтическую практику, которая также привела к отрыву людей от корней, экспериментам с биологическим полом и т. д. При этом в отличие от западных клиник и служб поддержки, деятельность отечественных самоназначенных психологов, ведущих последовательную дезинформацию на онлайн-платформах без государственной лицензии, никаким образом не регламентируется в содержательном плане. Таким образом, тиражируя путем репостов многочисленные клише о родительском воспитании нелестного содержания, псевдопсихологи подрывают семейные устои, дискредитируют авторитет матери и отца и опорочивают саму идею формирования следующего поколения. Их деятельность является скорее манипулированием для привлечения клиентов, а не попыткой по-настоящему решать семейные проблемы. Соответственно, чувствуя негативный эмоциональный фон во взаимоотношениях с родителями, а иногда и переживая с ними болезненный разрыв, юноши и девушки в свою очередь не стремятся планировать рождение ребенка, поскольку подсознательно понимают, насколько сложной и неблагодарной стала нива семейного воспитания и насколько не гарантированы при таком положении дел даже минимальные уважение и благодарность.

г) популяризация дежурных истин о том, что человек должен прежде всего полюбить себя, иначе он и другим людям не сможет подарить любовь и заботу. Очень часто эта мысль выражается в известной психологической формуле: в самолете в случае разгерметизации салона сначала необходимо надеть кислородную маску на себя, а потом уже на ребенка, то есть сначала человек должен себе создать условия для душевного комфорта, а потом уже позаботиться о младшем поколении. Тем самым придается забвению героическая природа матери, которая способна на грани возможного спасать свое чадо и жертвовать последним ради его счастья, и закрепляются инфантильные эгоистические ожидания, что материнство должно быть по определению лёгким и комфортным. Подобные идеи транслируются и в рекламных образах, в которых семьи вообще и матери в частности предстают исключительно в блаженном состоянии духа и безупречной обстановке. Соответственно, молодые люди оказываются полны самых радужных и не всегда реалистичных представлений о родительстве как о легком и безоблачном амплуа и совершенно не готовы к реальным испытаниям, требующим порой самоотверженности, ответственности, мужества и преодоления, а значит и воздерживаются от планирования родов в реальных обстоятельствах, отличающихся от идеала.

д) глубокая трансформация семейных моделей вплоть до изменения гендерных и иерархических ролей на противоположные, включая феминизацию мужчин, маскулинизацию женщин, инфантилизацию родителей, парентификацию и т. д. В связи с такими стремительными изменениями в ценностях и укладах наблюдаются глубокий кризис института брака, разрушение традиционных устоев и неопределенность возможных сценариев становления молодой семьи. Такое положение дел внушает страх перед ответственностью за подрастающее поколение, нежелание вступать в серьезные отношения. Подобная утрата связи с истоками отчасти является следствием жизни в постиндустриальном обществе, для которого характерно отчуждение от тех «аспектов жизни», которые раньше считались «подлинными или настоящими» [6: 11], она отражает центробежные тенденции эпохи постмодерна [9: 195]. Значительную роль сыграла и сексуальная революция второй половины прошлого века с ее установками на нестабильность личных отношений и неразборчивость в половых связях, представляющих собой зыбкую основу для выращивания детей. Она явилась причиной колоссального роста статистики по разводам, который предшествовал демографическому спаду и отчасти его обусловил.

Таким образом, мы можем констатировать, что снижение рождаемости происходит не только под воздействием объективных экономических факторов, но и в связи с духовной ситуацией нашего времени, сложившейся под влиянием интерференции в поле российской культуры западных ценностей, которые к тому же не всегда корректно воспринимались и интерпретировались некомпетентными семейными консультантами, психотерапевтами и коучами, занимающимися мифотворчеством на просторах сети интернет. Причем данный процесс носит все более стихийный и неконтролируемый характер.

Мы полагаем, что для формирования у молодых людей стремления к родительству необходимо в системе образования предусмотреть целый комплекс мер, направленных на реабилитацию духовных и культурных ценностей родительства вообще и материнства в частности. Так, в изучаемые курсы

можно ввести компонент, направленный на формирование представлений о значимости идеала матери на протяжении многих эпох и цивилизаций. Например, на уроках английского языка, литературы и изобразительного искусства могут изучаться произведения, в которых писатели и художники прославляют образ матери как высшее проявление женских, а образ отца – мужских добродетелей или описывают семейный уклад, любовь и взаимопонимание в семьях, даже в сложных обстоятельствах, успешно оберегающих семейный очаг от невзгод. В курсы истории России и мировой культуры также могут быть включены сведения о центральной роли, которая отводится фигурам матери и отца в различных цивилизациях и религиях, и о символике, отражающей святость и поддерживающую силу материнской и отцовской любви. Ребята должны получить представление о том, что в большинстве цивилизаций материнство трактовалось как высшее проявление лучших качеств, духовно возвышающих женщину, в религиозной традиции отец являлся прообразом Бога.

Представления молодежи об изменениях, которые происходят с женщиной на фоне беременности, не должны исчерпываться лишь физиологическими подробностями, с лихвой освещаемыми рекламой различных средств по уходу за кожей и витаминных комплексов. Необходимо заложить основы не для утилитарного восприятия материнства как возможности получить определенную сумму денег, надел земли и социальные льготы, а духовного – как совершенно нового источника самореализации и уникального опыта безграничной любви и глубокой душевной связи, как священной миссии передачи огня жизни от поколения к поколению.

Еще одной формой реституции авторитета отца и матери является более тесное сотрудничество по воспитательным вопросам педагогов и родителей. Нередко классные руководители вступают в диалог с членами семьи исключительно по оргвопросам, а о поведении и успехах ребенка информируют в крайних случаях или если поступает запрос. Регулярное проведение классных часов и мероприятий с участием родителей, привлечение всей семьи к игровым командным первенствам и творческой деятельности и организация встреч, самодеятельности и культурного досуга с привлечением старших родственников дают возможность укрепить межпоколенные связи, создать дружные родительские объединения, которые могли бы быть полезны и при совместном решении воспитательных вопросов. Многие педагогические коллективы привыкли решать проблемы, связанные с непослушанием и разгильдяйством, только на педсоветах. Однако, еще одной значимой воспитательной мерой является проведение заседаний «Советов Отцов» и «Советов Матерей», потенциал которых во многих учебных заведениях пока недооценен. Многие из воспитательных инициатив могли бы реализовываться и при поддержке местного духовенства, которое могло бы поведать ребятам о религиозных заповедях, учащих благоговейно, смиренно и уважительно относиться к членам семьи. Невозможно переоценить и роль грамотного педагога-психолога, который бы помогал прорабатывать проблемы обучающегося, не снимая ответственности с него самого и не превращая родителя в вечно виноватого и обвиняемого.

Таким образом, мы считаем, что демографический кризис является следствием не только экономической, но и духовной ситуации нашей эпохи, когда произошла инфильтрация в российское общество прозападных ценностей, подрывающих родительский авторитет, обесцениваются миссии отца и матери, наблюдается утрата живой связи и взаимопонимания между представителями разных поколений, а также стремительно распространяются формы гендерной контркультуры и невежество, когда из-за недостатка эрудиции и начитанности ребята не приобретают достаточных представлений о цивилизационной, религиозной и духовной доминанте фигуры родителя. Под воздействием неглубоких рекламных образов и псевдопсихотерапевтических мифов были преданы забвению слова народной мудрости, подчеркивающие святость и самоотверженность благодетельных родителей. Сейчас уже мало кто знает и использует в обиходе такие пословицы и поговорки, как «Кто мать и отца почитает, тот вовеки не погибает», «Мать кормит детей, как земля – людей», «Материнское слово мимо не молвится» и т. д.

Соответственно, мы считаем, что для повышения рождаемости и выхода из демографического кризиса учебные заведения должны реализовывать целый комплекс мер по реституции авторитета родителей, включающие не только образовательный компонент, который позволил бы сформировать целостные представления о духовном пафосе и спасительной животворящей силе, которые всегда приписывались в различных культурах фигурам матери и отца. Для того чтобы решиться на подвиг родительства недостаточно соблазниться какими-то материальными благами и радужными рекламными образами, необходимо почувствовать внутреннюю осознанную потребность пройти испытание подвигом служения новому поколению, пережить всепоглощающую любовь, дать и помочь сохранить новую жизнь. Для формирования такой моральной и психологической готовности к продуктивному и зрелому родительству, школа на протяжении всех лет обучения должна пестовать и укреплять целостные гармоничные представления о достоинствах родительской миссии, формировать глубокий пиетет и преклонение перед трудами на семейное благо старших членов семьи, взращивать

чувство благодарности и уважения к предкам. Только при наличии гармоничных и неразрывных межпоколенных духовных связей, осознания собственных корней и места в семейной иерархии, а также изучения и принятия вековой истории своего рода в широком национальном контексте появляется стремление его продолжить, передать полученный от родителей дар жизни, нести огонь цивилизации дальше, сохраняя и преумножая семейные традиции и ценности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Исаева Т. Е., Черкасова М. Н. Формирование аксиологического поля учебного материала в процессе преподавания иностранного языка (лингвометодическая подготовка англоязычных текстов) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 10. С. 25–41.
2 Каменская Е. Н. Теоретические основы гендерного воспитания. // Социосфера. 2012. № 2. С. 52–54.
3 Критинина Н. А. Сравнительный анализ цели и задачи гендерного воспитания в современной России и Узбекистане // Инновации и традиции в современном физкультурном образовании. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2024. С. 91–94.
4 Ли Ж., Исаева Т.Е. Патриотическое воспитание аспирантов технического вуза в ходе изучения дисциплин гуманитарного профиля // Педагогическое образование в России. 2024. № 5. С. 232–244.
5 Макеенко Е. П. Гендерное воспитание как важная составляющая нравственного воспитания // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: аксиологические основы развития дошкольного и начального образования. Материалы Международной научно-практической конференции. Луганск, 2022. С. 84–90.
6 Малишевская Н. А., Недоспасова Л. А. Постмодерн как состояние современной культуры // Российская наука: тенденции и возможности. Сборник научных статей. Научный редактор Л.Л. Буркова. Москва, 2018. С. 9–14.
7 Спирина М. Л., Спирина В. И. Проблемы гендерного воспитания в современной педагогике // Педагогический опыт: от теории к практике. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2017. С. 232–235.
8 Черноштан О. Н. Кризис авторитета педагога в российской системе среднего и высшего образования: монография. Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. 98 с.
9 Черноштан О. Н. О формах развития гендерных отношений. // Гуманитарные и социально–экономические науки. 2005. № 2 (17). С. 174–175.
10 Черноштан О. Н. Проблема идентификации женщины на примере трансформации семейно–ролевой модели в социокультурном аспекте // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Ростовский государственный университет. Ростов–на–Дону, 2005.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Е. И. Фадеев
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ОТРАСЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрываются педагогические основания понятийно–категориального аппарата отраслевой идентичности студентов. Опираясь на анализ отечественных исследований в области профессиональной и отраслевой идентичности, а также социального проектирования, автор предлагает концептуальные определения и описывает основные компоненты отраслевой идентичности как педагогического феномена. Показано, что отраслевой аспект идентичности формируется под воздействием образовательной среды, педагогического сопровождения и участия в социально–проектной деятельности. Статья ориентирована на теоретическое осмысление категорий и определение перспектив для практического внедрения механизмов формирования отраслевой идентичности в высшем образовании.

Ключевые слова: отраслевая идентичность, профессиональная идентичность, социальное проектирование, педагогика, студенты, самоидентификация.

Исследование проблемы идентичности студентов в педагогическом дискурсе охватывает широкий спектр понятий – от социальной и личностной до профессиональной и отраслевой идентичности. Согласно Л. В. Буре, профессиональная идентичность представляет собой результат внутренней самоорганизации личности, проявляющийся в осознанном стремлении к принадлежности и соответствию определённой профессиональной группе, ценностной ориентации и ролевому поведению [1].

Между тем отраслевая идентичность, как уточняет Л. Р. Ислакаева, может быть рассмотрена как конкретизация профессиональной идентичности, придающая самоопределению студента более узкий, содержательно насыщенный характер, связанный с конкретной сферой или отраслью деятельности. В данном контексте акцент смещается с общепрофессиональных установок на отраслевые ценности, компетенции и профессиональные сценарии, характерные для определённой среды [2].

На основании анализа педагогических и социологических исследований выделяются ключевые характеристики отраслевой идентичности:

- Осознание себя как субъекта конкретной профессиональной отрасли;
- Принятие и интериоризация норм, правил, установок, свойственных отрасли;
- Сформированное представление о профессиональном «Я» в рамках отраслевого сообщества;
- Стремление к самореализации в избранной сфере.

Исследование Корчагина Е. Н. и Лобановой А. В. демонстрирует, что формирование идентичности студентов связано не только с содержанием профессиональной подготовки, но и с характером педагогических воздействий, в том числе рефлексивного, ценностного и коммуникативного характера [3].

Таким образом, отраслевая идентичность студентов представляет собой сложное многокомпонентное образование, требующее специальной педагогической поддержки и создания условий, обеспечивающих её становление как элемента профессионального и личностного самоопределения.

Разработка понятийно-категориального аппарата отраслевой идентичности студентов требует систематизации ключевых категорий, раскрывающих содержание и структуру данного педагогического феномена. Отраслевая идентичность, в отличие от профессиональной, акцентирует внимание на специфике определённой сферы деятельности, её ценностях, правилах и нормах, интегрируемых личностью через образовательные и практико-ориентированные форматы.

Исследования Ислакаевой Л. Р. свидетельствуют о том, что включенность студентов в социальные и профессионально значимые практики способствует формированию устойчивых установок на принадлежность к отрасли, усилению осознанности в выборе профессионального пути и восприятию себя как носителя отраслевых ценностей [2].

К числу базовых понятий, формирующих категориальный аппарат отраслевой идентичности, можно отнести:

- Ценностно-смысловые ориентации, отражающие степень принятия студентом миссии и задач отрасли, его идентификацию с профессиональными идеалами (напр. в области медицины, инженерии, педагогики и др.);

• Ролевые представления, формирующиеся на основе наблюдения, подражания и моделирования поведения представителей отрасли;

• Социальная принадлежность, выраженная в стремлении к признанию в профессиональной среде, включённости в корпоративную культуру;

• Профессионально–отраслевая рефлексия, то есть осмысление своей роли в отраслевой системе и осознание путей дальнейшего развития;

• Мотивационная готовность, характеризующая устойчивое стремление к деятельности в рамках избранной отрасли.

Как отмечается в публикации [2], эти элементы находятся в тесной взаимосвязи и формируют многокомпонентную структуру отраслевой идентичности, в которой каждый компонент усиливает и поддерживает другой. Подчёркивается также, что педагогическая поддержка идентификационного процесса требует осознанного проектирования таких образовательных практик, где студенты могут проявить и утвердить себя как будущие представители конкретной профессиональной среды.

В работах Корчагина Е. Н. и Лобановой А. В. подчеркивается значимость формирования у студентов не только знаний и навыков, но и отраслевой лояльности, как психологического и социокультурного элемента, обеспечивающего внутреннюю приверженность избранной сфере [3].

Таким образом, понятийно–категориальный аппарат отраслевой идентичности строится вокруг ключевых компонентов – ценностей, норм, ролевых установок и рефлексивной позиции, формируемых в процессе целенаправленного педагогического воздействия.

Современные исследования подтверждают, что участие студентов в социальном проектировании является важным механизмом формирования отраслевой идентичности. Социальное проектирование позволяет студентам включаться в реальные профессиональные контексты, развивая у них не только практические навыки, но и устойчивую идентификацию с отраслью, к которой они стремятся принадлежать.

В исследовании Ислакаевой Л. Р. подчёркивается, что через проектную деятельность обучающиеся получают возможность соотнести себя с представителями конкретной отрасли, освоить её ценности и формы взаимодействия, а также развить мотивационно–ценностные установки, связанные с профессиональной реализацией [2]. Именно включённость в социально значимую деятельность создаёт у студентов условия для рефлексии и самоопределения.

Разумов А. В. рассматривает социальное проектирование как педагогическую технологию, способную целенаправленно влиять на развитие личностных качеств студентов, в том числе формирующих их идентичность: ответственность, субъектную активность, способность к самоопределению [4]. Участие в проектах стимулирует внутреннее принятие профессиональных ролей и укрепляет чувство принадлежности к профессиональному сообществу.

Как отмечается в работах Маловой О. Н., проектная деятельность способствует формированию профессиональной субъектности, что выражается в готовности студента не просто действовать в определённой отрасли, но и развивать её, брать на себя социальную ответственность, вступать в продуктивное взаимодействие с профессиональной средой [5].

На основании анализа выявлены ключевые педагогические условия, способствующие формированию отраслевой идентичности через социальное проектирование:

• Контекстуальность проектных заданий, приближённость к реальным проблемам отрасли;

• Включённость студентов в коллективную и междисциплинарную деятельность;

• Рефлексивное сопровождение, обеспечивающее осмысление индивидуального опыта и его связи с отраслевыми стандартами;

• Публичная защита результатов, формирующая у студентов чувство профессиональной ответственности и идентификации.

Таким образом, социальное проектирование выступает не только как средство развития универсальных и профессиональных компетенций, но и как механизм формирования устойчивой отраслевой идентичности студентов, основанной на личностной включённости, мотивации и профессионально-ценностной направленности.

Проведённый теоретико-методологический анализ позволил обосновать отраслевую идентичность студентов как самостоятельную педагогическую категорию, отличную от более широкого понятия профессиональной идентичности. Отраслевая идентичность включает в себя устойчивую самоидентификацию личности в рамках конкретной сферы профессиональной деятельности, интериоризацию её ценностей, норм и ролевых моделей.

Понятийно-категориальный аппарат отраслевой идентичности строится на таких базовых педагогических конструктах, как ценностно-смысловые ориентации, социальная принадлежность, профессиональная рефлексия и мотивационная готовность [6–9]. Осмысление этих категорий

позволяет сконструировать педагогическую модель формирования отраслевой идентичности студентов в процессе профессионального образования.

Особую роль в становлении отраслевой идентичности играет социальное проектирование. Именно в процессе участия студентов в социально значимой и профессионально ориентированной проектной деятельности создаются условия для развития субъектности, активной жизненной позиции, профессиональной включённости и принятия себя как представителя конкретной отрасли. Это делает социальное проектирование эффективным педагогическим условием формирования отраслевой идентичности в образовательной среде университета.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией разработанных теоретических положений и проектированием образовательных программ, ориентированных на формирование отраслевой идентичности средствами социального проектирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Бура Л. В. Формирование профессиональной идентичности обучающихся бакалавриата // Высшее образование сегодня. 2020. № 3. С. 41–48.
2 Ислакаева Л. Р. Образовательная среда университета как фактор повышения качества высшего образования // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2023. № 6.
3 Корчагин Е. Н., Лобанова А. В. Профессиональная идентичность студентов психолого-педагогического направления подготовки // Современная зарубежная психология. 2025. № 1. С. 45–56.
4 Разумов А. В. Стратегии педагогического сопровождения социального проектирования в вузе // Педагогика и психология образования. 2024. № 5. С. 209–221.
5 Малова О. Н. Социальное проектирование как эффективное средство гражданского воспитания студентов // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 125–130.
6 Экономическая социология / К. В. Воденко, С. И. Самыгин, В. В. Касьянов [и др.]. Ростов-на-Дону : ООО «Феникс», 2018. 157 с.
7 Беспалова А. А., Гнатюк М. А., Люев А. Х. Досуг в системе трудовой (профессиональной) адаптации российской молодежи (социологический аспект) : учебно-методическое пособие. Москва : ООО «Русайнс», 2022. 104 с.
8 Технологии социальной работы с семьей и детьми / О. М. Шевченко, С. И. Самыгин, В. В. Касьянов [и др.]. Ростов-на-Дону : ООО «Феникс», 2018. 250 с.
9 Garanin M. A., Gnatyuk M. A., Khorovinnikova E. G. Mission of Samara State Transport University // BRICS Transport. 2023. Vol. 2, No. 4. P. 5.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Е. И. Фадеев, С. А. Бурцев
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОТРАСЛЕВОЙ САМООПРЕДЕЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье раскрывается значение проектной деятельности как ресурса формирования профессионально-отраслевой самоидентификации студентов в условиях трансформации высшего образования. На основе анализа актуальных научных исследований рассматриваются сущность, структура и функции проектной деятельности, её роль в развитии профессионального сознания и ценностно-смысловой сферы личности обучающихся. Обосновывается, что проектная деятельность выступает не только как образовательная технология, но и как социально-культурный механизм включения студента в профессиональное сообщество. Определены педагогические условия, способствующие эффективной реализации проектной деятельности с целью самоидентификации студентов.

Ключевые слова: проектная деятельность, профессиональная самоидентификация, профессиональная идентичность, образовательная среда, студенчество.

Современная система высшего образования ориентирована не только на передачу профессиональных знаний, но и на формирование у студентов устойчивой профессиональной идентичности, которая включает в себя осознание себя как представителя определённой профессиональной сферы, принятие ценностей и норм профессии, готовность к профессиональной

деятельности. В этом контексте особую актуальность приобретает проектная деятельность как форма организации образовательного процесса, направленная на развитие субъектной позиции обучающегося, его самореализацию и профессиональное самоопределение.

Проектная деятельность студентов рассматривается как средство, интегрирующее когнитивный, мотивационный и ценностный компоненты личности. Участие в проектной деятельности способствует не только приобретению практико-ориентированных компетенций, но и выстраиванию образа «Я–профессионала» в определённой отрасли. Как отмечает Бура Л. В., профессиональная идентичность формируется в процессе активного включения в деятельность, связанной с будущей профессией, и требует создания специальных педагогических условий в образовательной среде вуза [4].

Анализ современных исследований показывает, что проектная деятельность может выступать в роли педагогической технологии, обеспечивающей профессиональное самоопределение, формирование профессионально значимых качеств, развитие рефлексии и способности к самостоятельному принятию решений [1; 6; 9]. Участие студентов в разработке и реализации проектов, особенно в социально ориентированной и отраслевой направленности, позволяет им не только осваивать профессиональные компетенции, но и идентифицировать себя с определённой профессиональной областью, понимать её специфику, ценности и миссию [2; 5].

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью комплексного осмысления проектной деятельности как инструмента формирования профессионально-отраслевой самоидентификации студентов. Цель статьи – раскрыть сущность и педагогический потенциал проектной деятельности в процессе становления профессиональной идентичности обучающихся.

Формирование профессионально-отраслевой самоидентификации студентов представляет собой сложный и многоаспектный процесс, охватывающий когнитивные, мотивационные и ценностные уровни личностного развития. Методологическую основу анализа данного процесса составляют положения личностно-деятельностного, культурологического и компетентностного подходов, каждый из которых акцентирует внимание на определённых аспектах профессионального становления личности обучающегося.

Личностно-деятельностный подход ориентирован на развитие субъектности студента, предполагает его активное участие в организации собственного образовательного маршрута и профессионального выбора. Согласно исследованиям Баркуновой О. В., проектная деятельность в таком контексте становится механизмом включения студента в осмысленную деятельность, способствующую актуализации профессиональных смыслов [2]. При этом активное участие в проектной работе помогает студенту соотнести свои личностные ресурсы с требованиями будущей профессии.

Культурологический подход подчеркивает роль проектной деятельности как способа освоения и трансляции профессиональной культуры. Как отмечают Гусакова Е. В. и Герасимова Т. Н., именно через участие в проектной и социокультурной активности студенты приобщаются к профессиональным ценностям, нормам и практикам, тем самым формируя профессиональную идентичность в рамках конкретной отрасли [5].

Компетентностный подход позволяет рассматривать проектную деятельность как средство развития профессиональных компетенций, в том числе рефлексивных, коммуникативных и исследовательских. Согласно исследованию Абдулгаджиевой П. Г. и Гаджиевой П. Д., проектная деятельность, организованная в педагогически целесообразной форме, позволяет интегрировать формируемые компетенции в контексте профессионального самоопределения [1].

Таким образом, профессиональная самоидентификация студентов в условиях реализации проектной деятельности основана на сочетании индивидуального самоопределения, освоения профессиональной культуры и развития отраслевых компетенций. Теоретико-методологическая база данного процесса требует междисциплинарного осмысления и опоры на комплексный педагогический инструментарий.

Проектная деятельность в контексте высшего образования выполняет не только инструментальную функцию, направленную на формирование профессиональных компетенций, но и играет роль социально-культурного механизма, способствующего становлению профессиональной идентичности студентов. В ходе выполнения проектов обучающиеся не просто осваивают теоретические знания и практические умения, но и проживают ситуацию профессионального выбора, самоопределяются в ценностно-смысловом поле конкретной отрасли.

Согласно исследованию Буры Л. В., процесс формирования профессиональной идентичности тесно связан с участием студента в деятельности, приближенной к условиям будущей профессии. Именно в ходе проектной деятельности формируются представления об отраслевых задачах, стилях взаимодействия, особенностях профессиональной коммуникации, что способствует выстраиванию «образа себя» в профессиональной роли [4].

Значительный вклад в осмысление данного феномена вносит работа Гусаковой Е. В. и Герасимовой Т. Н., где подчеркивается, что социально ориентированные проекты в вузе позволяют студентам осознать значимость профессиональной деятельности для общества и выстраивать идентичность через социальную полезность своей будущей профессии [5].

Баркунова О. В. рассматривает проектную деятельность как форму воспитательной работы, обеспечивающей формирование у студентов устойчивых профессиональных установок и отраслевой направленности, особенно при реализации междисциплинарных проектов с отраслевым содержанием [2].

В исследованиях Абдулгаджиевой П. Г. и Гаджиевой П. Д. подчёркивается, что важнейшим условием развития отраслевой идентичности является осознанное включение студента в планирование, реализацию и оценку результатов проектной деятельности. Это позволяет выстроить индивидуальную образовательную траекторию, соответствующую профессиональным интересам [1].

Кроме того, Зиновьева В. И. указывает на значимость проектных форматов в социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья, акцентируя внимание на индивидуализации задач и формировании профессионального самосознания через реалистичные и социально значимые цели [11].

Таким образом, проектная деятельность в вузе выступает как многоплановый механизм, способствующий не только освоению содержания профессионального образования, но и формированию профессионально-отраслевой самоидентификации студентов, включая личностное принятие профессиональной роли, освоение норм отрасли и развитие устойчивой мотивации к профессиональной реализации.

Формирование профессионально–отраслевой самоидентификации студентов в процессе проектной деятельности требует целенаправленного педагогического сопровождения. Успешность данного процесса во многом определяется тем, насколько образовательная среда вуза организована для стимулирования субъектной активности студентов, создания условий для выбора, самоопределения и реализации личностно значимых профессиональных задач.

Одним из ключевых условий выступает проектирование образовательной среды, в которой студенту предоставляется возможность осознанного включения в реальные практико–ориентированные проекты. Как указывает Гарашкина Н. В., развитие образовательной самостоятельности студентов невозможно без технологически организованной проектной деятельности, в которой педагог играет роль модератора, наставника и партнёра [6].

Содержательное наполнение проектной деятельности должно быть отраслевым и социально значимым. Это подчёркивают Ислакаева Г. Р. и Курячая М. М., отмечая, что участие студентов в проектах, направленных на решение реальных задач в сфере публичной власти, социума или конкретной профессиональной отрасли, усиливает мотивацию и способствует формированию осознанной профессиональной позиции [8].

Особое внимание в организации проектной деятельности должно уделяться созданию условий для саморефлексии. По мнению Корчагина Е. Н. и Лобановой А. В., развитие профессиональной идентичности требует не только включения в деятельность, но и осмысления её личностного и профессионального смысла. Важным фактором становится педагогическая поддержка процесса самоанализа, профессиональной рефлексии и оценки собственных ресурсов [11].

Эффективность проектной деятельности также повышается при интеграции междисциплинарного подхода, что позволяет студентам видеть целостную картину профессии и отрасли. По данным Истоминой О. Б. и Фейткевич Н. А., вовлечение студентов в грантовую и научно-исследовательскую проектную работу способствует не только развитию исследовательских навыков, но и осознанию профессионального вклада в развитие отрасли [9].

Таким образом, педагогические условия, способствующие формированию профессиональной самоидентификации студентов, включают: создание вариативной и насыщенной проектной среды, сопровождение самоопределения и рефлексии, организацию содержательно насыщенных, социально и отраслево значимых проектов, поддержку со стороны преподавателей и наставников. Эти условия определяют успешность формирования устойчивой профессионально–отраслевой идентичности.

Анализ проектной деятельности в контексте формирования профессионально–отраслевой самоидентификации студентов позволяет утверждать, что данный вид активности выступает значимым педагогическим ресурсом, интегрирующим когнитивные, ценностно–смысловые и поведенческие компоненты профессионального становления личности. Проектная деятельность способствует актуализации профессиональных смыслов, выстраиванию индивидуальных образовательных и профессиональных траекторий, позволяет студенту осознанно соотносить себя с отраслевым профессиональным сообществом.

Формирование самоидентификации происходит наиболее эффективно в условиях специально организованной образовательной среды, предполагающей вариативность форм проектной

деятельности, сопровождение со стороны педагогов и возможность осмысленной рефлексии. Образовательные проекты, включающие в себя реальные социальные и профессиональные задачи, стимулируют развитие профессиональной субъектности, устойчивой мотивации и личностной включённости в будущую профессиональную деятельность.

Таким образом, проектная деятельность в системе высшего образования выступает не только как инструмент формирования профессиональных компетенций, но и как механизм профессионально–отраслевой социализации и идентификации студентов, формируя у них целостное представление о будущей профессии и собственной роли в ней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Абдулгаджиева П. Г., Гаджиева П. Д. Социальное проектирование как педагогическая технология проектной культуры студентов // Теоретические и прикладные аспекты в области гуманитарных наук : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону, 28 апр. 2023 г.
2 Баркунова О. В. Социальное проектирование в воспитании студентов // Наука и образование в современном вузе: вектор развития. Шуя: Иванов. гос. ун-т, Шуйский фил., 2022. С. 16–18.
3 Белых С. И. Проектирование личностно ориентированного физического воспитания студентов Донецкого национального университета // В поисках нового прорыва: теория и практика физической культуры. 2017.
4 Бура Л. В. Формирование профессиональной идентичности обучающихся бакалавриата // Гуманитарные науки. 2020. С. 41–48.
5 Гусакова Е. В., Герасимова Т. Н. Социальное проектирование в образовательном процессе вуза как важный фактор воспитания активной гражданской позиции студенческой молодежи // Мир образования – образование в мире. 2022. С. 28–35.
6 Гарашкина Н. В., Дружинина А. А. Технология организации проектной деятельности студента – будущего педагога для развития образовательной самостоятельности // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 145–162.
7 Зиновьева В. И. Формирование социальной идентичности студентов с ограниченными возможностями в вузовской среде // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 341. С. 33–34.
8 Ислакаева Г. Р. Образовательная среда университета как фактор повышения качества высшего образования // Гуманитарные науки и образование. 2023. № 2.
9 Истомина О. Б., Фейткевич Н. А. Социальное проектирование и грантовая деятельность в системе частного дополнительного образования // Ratio et Nature. 2023. № 2 (8). Педагогика.
10 Курячая М. М. Социальное проектирование как метод подготовки студентов и школьников к участию в осуществлении публичной власти // Право и государство: теория и практика. 2024. № 12 (192). С. 85–87.
11 Корчагин Е. Н., Лобанова А. В. Профессиональная идентичность студентов психолого–педагогического направления подготовки // Современная зарубежная психология. 2025. Том 14. № 1. С. 45–56.
12 Беспалова, А. А. Досуг в системе трудовой (профессиональной) адаптации российской молодежи (социологический аспект) : Учебно–методическое пособие / А. А. Беспалова, М. А. Гнатюк, А. Х. Люев. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2022. 104 с.
13 Технологии социальной работы с семьей и детьми / О. М. Шевченко, С. И. Самыгин, В. В. Касьянов [и др.]. Ростов-на-Дону : Общество с ограниченной ответственностью «Феникс», 2018. 250 с. (Среднее профессиональное образование).
14 Garanin M. A., Gnatyuk M. A., Khorovinnikova E. G. Mission of Samara State Transport University // BRICS Transport. 2023. Vol. 2, No. 4. P. 5.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

Актуальные вопросы истории и философии

Аганов А. А. Источники по деятельности Северо-Кавказского краевого отделения Всесоюзного Общества бывших политкаторжан и ссыльнопоселенцев 3-5

Асташкин Р. С., Зулаев А. П. Земская реформа Александра II: «Война мнений» 5-8

Афанасьевский В. Л. Язык как регулятивный принцип современного философско-культурного дискурса.....9-13

Болотникова Е. Н. Проблема субъектности пациента в современной медицине 14-16

Вертей О. Ю. Противосектантская деятельность в Самарской епархии в период с 1880 по 1905 годы: к постановке проблемы..... 17-18

Герасимов О. В. Лжедмитрий IV в контексте самозванчества эпохи Смутного времени 19-22

Гинзбург Б. Л. Членство в Союзе писателей СССР ко многому обязывало: о деятельности горьковских писателей в подготовке новых литературных кадров в 1950-х годах 22-24

Горькая Ж. В., Горький А. С. Ценности современного профессионального образования..... 24-27

Землянский Б. И., Старикова А. Г. Роль трамваев в осажденных городах и в тылу в годы Великой Отечественной войны 28-31

Катькова В. В. Феномен молчания как один из способов трансляции духовного опыта 32-34

Лаврикова Н. И., Кочергин И. Г., Переплетов Д. А. Философия техники как междисциплинарная область знания..... 35-37

Мурейко Л. В. Медиареальность в оптике «русского онтологизма»: к проблеме онтологического статуса бинарности..... 37-42

Пахомова Е. А., Фоменков А. А. Особенности изучения истории образовательных учреждений в области культуры: на материалах Нижегородского музыкального техникума..... 42-44

Рухлова Д. А. Быт русского офицера в Отечественной войне 1812 г. 44-47

Савосин К. А. Культурно-просветительские учреждения Ульяновской области в начальный период хрущевской «Оттепели»..... 48-50

Чикаева Т. А. Предпосылки качественного развития государства 50-54

СЕКЦИЯ 2

Православная теология

Агапов О. А. «Новое средневековье» как неизбежный этап развития христианской культуры (на материале произведений О. Павла Флоренского, О. Сергия Булгакова, Николая Бердяева и диалога Александра Аузана с Евгением Водолазкиным) 55-57

Борисов И. С. Божественная воля и воля человеческая: по трудам святителя Иоанна (Максимовича) 57-59

Васильева Ю. Ю. Вера-верность как условие вхождения человека в христианское призвание в проповедях С. С. Аверинцева на венчаниях 60-62

Иванова В. Г. Новые технологии в церковном искусстве: современные дискуссии 62-65

Ковалев В. В. Взаимодействие православных воскресных и средних общеобразовательных школ в воспитании гражданина 66-69
Морозова Е. А. Православное учение о помыслах и возможности его использования в психологическом консультировании 69-71

СЕКЦИЯ 3

Современные тенденции развития русской и славянской филологии: теория и методика преподавания

Аннушкин В. И. Святое Евангелие о Слове Божием и человеческом 73-75
Баева О. А. Особенности проведения практико-ориентированного курса «Основы риторики» для взрослых 75-78
Беднарская Л. Д. Время в хронотопе художественного произведения 78-81
Богданова Е. С., Мальченко А. О. Пословичный материал в системе работы над культуроносной лексикой в начальной школе 82-85
Бондарчук Е. М. К проблеме диалога художественных сознаний (Б. Л. Пастернак и Ф. М. Достоевский) 86-88
Винокурова Ю. А. Речевая компетентность врача как элемент профессиональной идентичности 88-92
Герасимова Т. А. Изучение фразеологизмов в рамках морфологического аспекта 93-94
Голубков С. А. Испытание современного человека предметным миром в зеркале литературы 95-98
Гуськова А. С., Назарова Н. П. Использование дидактических игр для развития речи у детей младшего дошкольного возраста 98-101
Евтюгина А. А. Использование технологии искусственного интеллекта в методике русского языка как иностранного 101-103
Еремеева З. В. Роль русского фольклора в развитии речи детей младшего дошкольного возраста 104-107
Ерохина Е. Л. Как мотивировать современного школьника к соблюдению речевой культуры: мастер-класс от студентов МПГУ 107-109
Иванян Е. П., Шиняева А. В. Возможности изучения ономастики в начальной школе 109-112
Ивлева И. В. Обогащение словаря младших школьников посредством работы с текстами об искусстве 112-115
Краснова Е. А., Сагирян С. Г. От промтинга к «живому» диалогу: риторические стратегии эффективной коммуникации с искусственным интеллектом 115-118
Лунева Л. П. Отличительные черты русского академического красноречия 119-122
Макарова Л. М., Мелихова И. В., Винокурова Т. Н. Ценностные ориентации нравственно-патриотической направленности у детей старшего дошкольного возраста 122-124
Мальчикова Е. А. Аудиозаписи рассказов ветеранов на уроках развития речи в начальной школе 125-128
Михатов А. С. Эволюция русской письменности 129-132
Назарова С. Ю. Экологическая азбука как средство нравственно-патриотического воспитания

и речевого развития старших дошкольников 132-134
Перебейнос Е. Е. Работа над лексическими единицами на основе народного сказания «Авдотья Рязаночка» 135-138
Петрушова М. В., Чернова З. М. Использование современных технологий для формирования коммуникативно-речевой компетенции студентов вуза.....138-140
Политова Л. В. Преподавание русского языка как неродного студентам ближнего зарубежья. Вопросы и проблемы 141-142
Потапенко С. П. Принципы и приемы делового общения и эффективного ведения переговоров 143-145
Пронина Е. В. Цифровая лингводидактика: интерактивные методы изучения православного богослужения в контексте современных образовательных практик.....146-151
Романов Д. А. Из материалов о лексике и фразеологии тульских говоров: устройство жилища и хозяйства в записях В. А. Лёвшина (1803) 152-154
Смеюха В. В. Сатира в советском женском журнале «Работница» периода Великой Отечественной войны 155-158
Смеюха В. В., Смеюха М. А. Литературный раздел советского журнала «Работница» периода Великой Отечественной войны 159-165
Соколова М. Г., Смоленкова П. А. Фитонимы как репрезентанты растительной словообразовательной метафоры в русском языке 165-169
Степнова В. С., Белкина Ю. А. Стратегии чтения текста: цифровой инструментарий.....170-172
Чернова З. М. Проблемы формирования языковой личности в современном образовательном пространстве.....173-175
Щукина Д. А. Человек на войне в изображении Л. Н. Толстого: «Севастопольские рассказы»..175-178

СЕКЦИЯ 4

Иностранные языки и литературы в научно-образовательном дискурсе современной России

Атлашова И. А. Национально-культурная специфика австралийских устойчивых сравнений ...179-182
Денисов Д. В., Фролова М. М. Специфика начального этапа обучения взрослых второму иностранному языку 182-187
Кабанова Е. В. Интердискурсивность железнодорожных медиатекстов.....188-190
Клюшина А. М., Жальмагамбетова Т. Ж. Использование интерактивных технологий при обучении иностранному языку.....190-193
Лазарева А. С. Плюрилингвальное обучение взрослых иностранным языкам в системе дополнительного образования: интеграция научно-образовательных и социокультурных подходов в современной России 194-195
Назарова Н. В. Отражение специфики национальной культуры России в романсе (на примере перевода русского романса на английский язык) 196-198
Мельникова И. С. Применение песенного материала для развития лексических навыков на среднем этапе обучения английскому языку.....198-200

Попова Л. Н., Лазарева А. С. Развитие плюрилингвальной и межкультурной компетенции взрослых обучающихся через кинодидактику в корпоративном формате 201-202
Стройков С. А. Основные лингвистические изменения в современном английском языке.....203-205
Усачев В. А., Усачева Г. М., Моисеева Ф. А. О повторении пройденного учебного материала по иностранному языку 206-207
Фридерикс А. В. Современные подходы в лингвистике и их практическое воплощение в обучении иностранным языкам курсантов военного вуза 208-209
Юсупова А. Р., Савина И. В. Языковые средства выражения отрицательной оценки в англоязычном песенном дискурсе.....210-212

СЕКЦИЯ 5

Проблемы образования и воспитания

Атабаева Дж., Мириева М., Иламанова Г., Назаргылыджова А. Методика преподавания иностранных языков студентам, обучающимся по сельскохозяйственным специальностям 213-215
Биленькая О. Н. Инновационные подходы к физическому воспитанию в образовательных учреждениях.....216-217
Бойченко В. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в ходе проведения мероприятий патриотической направленности.....217-219
Васельцова И. А., Боков С. А. Профессиональная, социальная, академическая мобильность в профессиональной подготовке студентов.....220-221
Горбатов С. В., Краснова Е. А. Цифровые инструменты и регулярные диагностики: новая парадигма внутренней оценки качества образования 222-226
Грицай Л. А. Влияние крещения Руси на идеалы родительского воспитания 226-229
Гуменникова Ю. В., Кузнецов В. П. Комплексное тестирование как форма проведения промежуточной аттестации в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания 230-232
Духно А. В. Индивидуализированное обучение с использованием цифровых технологий: повышение эффективности и развитие потенциала учащихся 232-234
Землякова А. М. Изучение лексических средств с оценочным компонентом значения на примере произведений К.Г. Паустовского в начальной школе 234-236
Ильина В. А. Проблемно-ситуативное обучение как способ формирования профессиональных компетенций 237-239
Малышева О. В., Насырова К. И. Цифровая гигиена как знания, востребованные в цифровых реалиях.....239-241
Манукян А. Г. Теоретический анализ предпосылок формирования профессиональной готовности студентов транспортных вузов к изменяющимся условиям реализации профессиональной деятельности 241-243

Матюшин П. Н. Проблемные области исторической географии в школьном и вузовском образовательном пространстве.....243-244

Плетнев А. С. Социальная компетентность в образовательном процессе вуза: подготовка специалистов для железнодорожной отрасли 245-247

Полякова О. Б. Самоэффективность преподавателей как показатель успешной профессиональной деятельности 247-252

Пыркова М. А. Сравнение отраслевой и профессиональной идентичности: понятийные и педагогические различия.....252-255

Самсонов С. Д., Фадеев Е. И., Пыркова М. А. Кризис идентичности и кадровый дефицит: вызовы формирования профессионального самоопределения студентов.....256-261

Слепуха Д. В. Феномен прокрастинации в образовательной среде современного университета.....262-264

Усов В. Н., Самсонов С. Д., Пыркова М. А. Развитие отраслевой идентичности обучающихся через практики гражданско-патриотического воспитания 265-268

Черницына Р. Н., Гуменникова Ю. В. Моделирование самообразовательной деятельности студентов вуза.....268-271

Черноштан О. Н. Гендерное воспитание как средство преодоления демографического кризиса 271-275

Фадеев Е. И. Понятийно-категориальный аппарат отраслевой идентичности студентов: педагогический аспект.....276-278

Фадеев Е. И., Бурцев С. А. Проектная деятельность как фактор формирования профессионально-отраслевой самоопределенности студентов 278-281

Научное издание

НАУКА И КУЛЬТУРА РОССИИ

Материалы XXII Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия

28–29 мая 2025